

Departamento de Psicología Básica

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**IDENTIDAD Y ALTERIDAD EN LA ESCUELA MULTICULTURAL:
UNA ETNOGRAFÍA CRÍTICA**

**IDENTITY AND OTHERNESS IN THE MULTICULTURAL SCHOOL:
A CRITICAL ETHNOGRAPHY**

Tesis doctoral de

IRINA RASSKIN GUTMAN



Director de la Tesis:

Dr. FLORENTINO BLANCO TREJO

Codirectora de la Tesis:

Dra. LUISA MARTÍN ROJO

Madrid – 2012

“... El hombre no es, aspira a ser; en vez de un punto, una flecha”.

A. Amorós¹

“Cuántas palabras, cuántas nomenclaturas para un mismo desconcierto”.

J. Cortázar²

¹ A. Amorós (1984/2005). Introducción. En J. Cortázar, *Rayuela*. Madrid: Ediciones Cátedra, p. 70.

² J. Cortázar (1984/2005). *Rayuela*. Madrid: Ediciones Cátedra, p.138.

AGRADECIMIENTOS

De todos los discursos que circulan en la actualidad acerca de las tesis doctorales, hay algunos con los que me siento muy identificada. Se suele decir que éstas son algo más que un producto intelectual. Se dice, también, que son un viaje iniciático, un rito de paso a través del cual el doctorando –la doctoranda, en este caso–, se va enfrentando poco a poco a su desconocimiento y a sus debilidades, fortaleciéndose a través de la lectura, la discusión y la escritura. Esta ha sido, sin duda, mi experiencia a lo largo de este extenso tiempo para, finalmente, culminar el proceso con esta tesis doctoral. Si bien las grandes tareas se llevan a cabo en soledad, numerosas son las personas que me han acompañado –guiando, sugiriendo, escuchando, apoyando o, simplemente, estando– durante todos estos años. Este espacio de reconocimiento constituye, para mí, una tarea tan importante como cualquiera de las que se encuentran en este trabajo pues, sin la presencia de todos y cada uno de ellos, éste no hubiera sido posible, al menos, no en la forma en la que aquí se presenta.

Mis directores de tesis, Florentino Blanco y Luisa Martín Rojo, han compartido conmigo todas y cada una de las etapas de este viaje. Cada uno a su manera y con un peso diferente en cada momento de la tesis, ha sabido ofrecerme las guías necesarias para que pudiera conjugar mis intereses vitales con los académicos, desde una posición teórico-práctica comprometida con el cambio social.

Tino apareció en mi vida como un reto intelectual en mitad de una desoladora y desconcertante licenciatura; llegó para desarmar algunos pilares que parecían indiscutibles y para armar, desde el dolor, nuevas formas de mirar y comprender el mundo. Gracias, Tino, por ayudarme a traspasar las artificiales fronteras impuestas por las disciplinas, por acercarme la música y hacerme partícipe de ella, por descubrirme a Isaac Bashevis Singer, por animarme a la lectura de clásicos y no tan clásicos, por creer y confiar en mí, y por todo el empeño y dedicación que has puesto en nuestros encuentros, así como en la lectura de todas y cada una de las páginas que conforman esta tesis.

Luisa me abrió las puertas de su grupo y de su proyecto de investigación en un momento vital en el que me encontraba desorientada, pero con la convicción de que el

trabajo académico no podía ni debía estar dissociado de la transformación de la sociedad. Gracias, Luisa, por enseñarme a pensar etnográficamente, por enseñarme qué implica un posicionamiento crítico, por animarme a formar parte de los primeros libros que dieron cuenta de las reflexiones que surgieron al calor de la investigación y la discusión entre compañeros, por alentarme y facilitar mis primeras experiencias en universidades extranjeras.

El Ministerio de Educación y Ciencia me otorgó una beca de posgrado de Formación de Profesorado Universitario (AP-2004-0380) que, posteriormente, se convirtió en un contrato en prácticas. Gracias a ello tuve la oportunidad de desarrollar esta tesis con la calma necesaria, de disfrutar de estancias de investigación en el extranjero, de participar en numerosos congresos y otros eventos de intercambio de conocimiento científico. Asimismo, durante el periodo de contrato, tuve mis primeras e inolvidables experiencias como docente.

En este recorrido no puedo dejar de nombrar a Lola Vallejo Ortiz, Ruth García Aldea y Aurora García Ávila. Todas ellas trabajan en distintos servicios de la administración –en el Servicio de Investigación de Rectorado, en la secretaría del Departamento de Psicología Básica y la secretaría de tercer ciclo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, respectivamente– y, pese a la cantidad de trabajo al que diariamente hacen frente, nunca se olvidan de ponerse en el lugar del otro. En todo momento me han facilitado los trámites con los que he tenido que lidiar a lo largo de estos años.

Debo especialmente toda mi gratitud a todos los profesores y estudiantes que participaron en esta investigación. El equipo directivo y el Departamento de Orientación confiaron desde el primer momento en mí y siempre me dejaron abiertas las puertas de su centro. Gracias a su generosidad el trabajo de campo ha constituido una de las etapas más intensas e interesantes de todo el proceso de realización de esta tesis doctoral. Espero que las reflexiones que nutren a este trabajo sirvan para seguir mejorando su difícil e imprescindible labor.

A lo largo de todo este tiempo he tenido la suerte de compartir espacios de discusión con numerosas personas que me han enseñado muchas de las cosas que ahora sé. Debo un especial agradecimiento a Jorge Castro quien, probablemente sin saberlo, expresó las palabras que necesitaba cuando todo parecía carecer de sentido; a Ignacio Brescó, gran compañero y amigo con quien no dejo de aprender, y con el que espero seguir compartiendo proyectos conjuntos; a Alberto Rosa, quien me transmitió las primeras nociones de

psicología cultural, me abrió las puertas a todos sus seminarios y, generosamente, me puso en contacto con otros profesores en el extranjero; a Ramón Sánchez Viedma, quien me brinda su amistad y apoyo desde mucho antes que decidiera comenzar, siquiera, con los estudios de doctorado; a Elena Martín, quien me dedicó su tiempo y me ayudó a entender las distintas reformas educativas por las que ha ido pasando nuestro país. Todos ellos, junto con Fernanda González, M^a Ángeles Cohen, Edgar Cabanas, Luis Guerrero, Noemí Pizarroso, Belén Jiménez, Rubén Gómez-Soriano, Andrés Rodríguez Ayuso, entre otros, me acompañan en este viaje y, con sus trabajos, me recuerdan que otra psicología es posible.

En mi paso por la facultad de Filosofía y Letras, tuve la suerte de conocer a numerosos profesores e investigadores en formación con los que compartí gran parte del desarrollo de esta tesis y con los que aprendí otras formas de mirar y pensar. De entre todos ellos debo un especial agradecimiento a mis compañeros de investigación Adriana Patiño-Santos, Miguel Pérez-Milans, Ana María Relañó (May), Laura Mijares, Esther Alcalá, Rachel Whittacker, Isabel García Parejo, Héctor Grad y Monica Heller. De forma especial, Adriana, Miguel y May me ayudaron siempre, no sólo con su conocimiento, sino también, con su apoyo y amistad.

De mi paso por otras universidades guardo muy gratos recuerdos. Además de mi asistencia a clases y seminarios, de las reflexiones generadas por la lectura intensa, así como por el contacto e intercambio de ideas con profesores y estudiantes, volví con la mochila cargada de muy buenas relaciones y grandes amigos:

En la Universidad de Lancaster (UK), Ruth Wodak me dio la oportunidad de asistir a su seminario intensivo de Análisis Crítico del Discurso, y me ayudó a dirigir la mirada en las primeras etapas de mi tesis.

Durante mi estancia en la ciudad de Toronto (Canadá), tuve la oportunidad de asistir y participar en clases de doctorado, impartidas por Sandra Schechter y Dan Yon, en la Universidad de York, y de Monica Heller en la Universidad de Toronto, en las que aprendí a manejar conceptos como multilingüismo, etnicidad e identidad. Al mismo tiempo, Sandra Schechter y Monica Heller me permitieron visitar las escuelas en las que ambas desarrollaban sus proyectos de investigación, a través de las cuales pude observar el funcionamiento de programas de *parenting involvement* y de enseñanza bilingüe, respectivamente. No me olvido de los investigadores en formación, Mireille McLaughlin, Emanuel da Silva y Mary

Richards, quienes me acompañaron y acogieron durante mi estancia en la ciudad. Y, especialmente, de Rebeca Gutiérrez Estrada, quien desde entonces comparte conmigo sus inquietudes intelectuales, su amistad y me contagia con toda su energía.

De mi estancia en la Universidad de San Diego, California (USA), quisiera agradecer a los profesores Michael Cole y Hugh Mehan por sus sugerencias para seguir encaminando mi proyecto de investigación y por abrirme las puertas de sus respectivas clases y seminarios. A los investigadores en formación, Tamara Jackson, Robert Lecusay, Camille Champion e Iván Rosero, por todo su apoyo. A Gabriel Sternik, por acogerme en su hogar en momentos de urgencia. A Julia Marín, por su corazón generoso y su amistad.

De mi estancia en la Universidad de Pennsylvania, Filadelfia (USA) debo mi más profundo agradecimiento a los profesores Stanton Wortham, Nancy Hornberger, Kathy Hall, Sigal Ben Porath y Bethsy Rhymes, por permitir mi participación en sus intensas clases de doctorado. Mi agradecimiento especial a Stanton Wortham, quien me ayudó a ordenar muchas de las ideas que hoy dan forma a esta tesis doctoral, y me permitió visitar, en repetidas ocasiones, la escuela en la que desarrolla su proyecto de investigación junto a sus colaboradores, Elaine Allard, Kathleen Lee y Carlos Martínez. No puedo dejar de mencionar a un gran amigo, Matthew Tarditi, con quien, desde entonces, comparto intereses académicos y vitales, y me brinda apoyo a través de su mirada nativa en mis traducciones al inglés. Mis compañeros de clase Zaynab Baalbaki, Aryn Fleegler, James Richardson, Holly Link y Krystal Smalls, también ocupan un lugar especial en mi memoria.

De vuelta en la Universidad Autónoma de Madrid, el aula de becarios de la Facultad de Psicología ha sido también un espacio de encuentro e intercambio importante. Rubén Palomo, Ruth Villalón, Isabel García, Manuel Rodríguez, María Luna Chao, Cristina Marín, Aurora Gómez, Laura Granizo, entre muchos otros, me han acompañado de una forma u otra en mi proceso de formación.

Mis compañeros del coro de la Facultad de Psicología, con quienes he compartido ensayos y conciertos que difícilmente podré olvidar, me han ofrecido un espacio crucial para entender la importancia de la voz proyectada en conjunto. Recuerdo especialmente los momentos de unión de las cuatro voces –barítonos, contraltos, tenores y sopranos– construyendo, poco a poco, piezas como el “Amicus Meus”, “Weep oh Mine Eyes”, “Homenaje a la Walsh” o los “Tres Cantos Argentinos”.

Pastora Martínez Castilla, Sol Juárez, Mariana Solari y Amaya Sánchez, son grandes amigas y confidentes, con quienes he compartido todas las vicisitudes de la licenciatura, el doctorado y de los acontecimientos vitales que nos han ido atravesando a lo largo de todo este tiempo. Gracias a todas por vuestro apoyo en los momentos más duros y por compartir también los más felices. Gracias, especialmente, a Marian, por no dejarme caer cuando las cosas se pusieron muy difíciles, por acompañarme durante todo el proceso de escritura, por sus interesantes y acertados comentarios, sugerencias y correcciones en necesarias e irrenunciables jornadas de mates y facturas, por compartir proyectos profesionales y vitales a los que juntas, día a día, vamos dando forma.

Rubén Arriazu siempre me recuerda el esfuerzo que hay detrás de cada cosa cuando intuye que estoy a punto de olvidarlo; Jose Manuel Lozano (Chelo) no deja de sorprenderme con sus logros y su inteligente mirada sobre las cosas; Gabriel Ledo siempre me enseña algo nuevo en cada encuentro, en cada conversación; Magdalena Díaz y Jean El Nachar (y ahora también su hijo Marwan) comparten conmigo inquietudes y formas de entender la vida; Juanjo La Calle, único con su sentido del humor, me dio la oportunidad de conocer Chefchaouen (Marruecos) desde la experiencia del desarrollo rural; Abrasha Rotenberg y Dina Rot, siempre rebosantes de cariño, me brindan fascinantes viajes por lugares de una memoria colectiva que nos une fuertemente; Franco Llobera y Teresa Rosete, junto a sus maravillosos cuatro hijos, son para mí todo un referente intelectual y vital; Paula Martín-Lunas, Amanda López y Viviana Figueroa me han conquistado el corazón y, con su buen hacer, mantienen viva la esperanza de que otra escuela es posible; Mayte Ortiz me dio la oportunidad de aprender cómo funciona una editorial por dentro y de poner en práctica mi conocimiento; Isabel Fuster me acompaña desde la carrera y me regala palabras hermosas de vez en cuando; Bernardo Vigderovich pervive en mi memoria; Roberto Maestre, Fran Hidalgo, Ludovico Pedone y Laura Pérez (y ahora también Leo), Ramón Robles, Rocío Jimeno y Manolo Cobos, Cedric Alexandre, Josep Compte y Pilar Sánchez, son nuevos amigos que me acompañan en este viaje y que han sabido comprender mi falta de tiempo durante estos últimos años de tesis doctoral y con los que espero compartir mucho más a partir de ahora.

Antonio Vázquez, Paula Burgos, Miguel García y Ana Ramos, nuevos compañeros de proyectos, tan comprometidos con su difícil trabajo en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales del Hospital La Paz, que me hacen seguir creyendo en la grandeza de algunos seres humanos.

Mis padres, Abel y Susana, con su ejemplo y su lucha diaria, me han enseñado a creer en mí, a esforzarme para tratar de alcanzar todo aquello que me proponga. Su cariño y apoyo incondicional me hacen más fuerte y me recuerdan que nunca estoy sola. Mi madre, a punto de terminar su carrera en Historia, me enseña que nunca es tarde para asumir, por grandes que parezcan, retos y tareas pendientes en la vida. Desde pequeña, me transmitió la pasión por la lectura, generó la necesidad de la escritura y, gracias a su infinita paciencia y a sus atentas y cuidadosas correcciones, aprendí a escribir razonablemente bien. Mi padre me asombra a diario con sus pinturas y esculturas, con su vitalidad, con sus ganas de conocer y su capacidad para reinventarse cada día. Desde que era muy chiquita, me enseñó a cultivar al mismo tiempo el cuerpo y la mente, a hacer del deporte una parte más de mi vida. Nuestros partidos de tenis son ya una cita obligada a la que resulta muy difícil renunciar.

Mis hermanos mayores me cuidan, cada uno a su manera, y me retan siempre intelectualmente. Martín, me llevaba al cine y al teatro (*Quién engañó a Roger Rabbit* y *El Gato con Botas*, dejaron una gran huella en mi recuerdo), juntos hemos compartido lluvias de estrellas y jornadas memorables en El Escorial, viajes relámpago como el que hicimos a Zaragoza, donde saboreé mi primer café vienés frente a “La Pilarica”, conciertos y guitarreadas en casa de los viejos. Siempre es un placer escuchar su música y observar cómo va montando una banda sonora. Diego, me tenía “hipnotizada” con su libro sobre perros y me enseñó a nadar en Valdemorillo. Ha sido y es para mí un refugio, siempre ha estado cerca para escucharme y apoyarme. Me brindó la oportunidad de conocer ciudades fascinantes como Washington, Nueva York y San Diego y, juntos, acometimos nuestra gran e inolvidable hazaña en el Cañón del Colorado. Hoy me sorprende con sus metáforas de ajedrez, sus cuentos, sus proezas en natación y sus movimientos armónicos en tai-chi. Las compañeras de mis hermanos: Laura, que me ayudó a escanear todas mis lecturas y apuntes antes de un viaje que cambiaría el rumbo de mi vida; y Debbie, con su inconfundible humor y *american accent*, desde hace ya muchos años, me acompaña, se interesa y me pregunta siempre por todos y cada uno de mis proyectos. Mis cuatro sobrinos, Iván, Gaby, Pablo y Alex, me tienen totalmente ganado el corazón con sus sonrisas, sus logros y divertidas ocurrencias. Esta tesis me ha impedido verlos a todos con la frecuencia que me gustaría, algo que, espero, cambie en la nueva etapa que estoy a punto de comenzar.

La familia de allá: mi primo Ernesto, que siempre me apoya, me escucha y comparte libros y películas interesantes. La tía Cata, me regala siempre palabras dulces y amorosas; el tío Santiago cocinaba *knishes* para toda la familia. Nadia y Cami llegaron hace poco con un

cargamento de sonrisas. La tía Jaci y el tío Luis nos abrieron las puertas de su casa y compartieron con nosotros sueños y proyectos vitales. La prima Andrea, fue mi hermana argentina y ahora también están Jero y Caro. Los tíos José y Coqui viven en mi recuerdo. Los primos Ceci y Damián, Caty y Roberto, Romina, Laura y Alejandro (y Sofía e Iván), Manu y Vero (y su hermosa familia), me recuerdan que al otro lado del Atlántico poseo lazos que me unen a gente que, a pesar de la distancia, forman una parte importante de mi vida.

Marisa, Pacheco, Carlos y Glori, me han acogido desde el principio como a uno más de la familia y me enseñan, entre croquetas caseras, cocidos madrileños y torrijas, a descubrir partes de la cultura castellana que yo no conocía y, que, ahora, a través de su inmenso cariño, he hecho mía.

Mi compañero, José Luis Fernández-Pacheco Sáez, me hace soñar, cada día, con la posibilidad de un mundo mejor y más justo. Juntos vamos armando un proyecto sólido y valiente, cuyas líneas más hermosas están aún por trazar. Durante todo el proceso de escritura de esta tesis hemos compartido intensas jornadas de lectura en voz alta, hemos intercambiado opiniones y he recibido comentarios y sugerencias que se reflejan en este trabajo y, que, sin duda, lo enriquecen. No es sencillo comenzar a construir una relación como la nuestra cuando una tesis se está fraguando. Tú haces que todo parezca sencillo. Gracias, Jose, por brindarme en todo momento aquello que necesitaba, por tu generoso abrazo y por compartir conmigo tu pasión por la vida, nuestra vida.

Identidad y alteridad en la escuela multicultural: una etnografía crítica

Irina Rasskin Gutman

Resumen

Esta tesis se sitúa en un espacio disciplinar fronterizo que toma como referentes teórico-metodológicos algunas de las propuestas de la psicología cultural (Cole, 1996; Bruner 1990/2002; Blanco, 2002; Valsiner y Rosa, 2007), la sociolingüística etnográfica interaccional (Goffman, 1981; Heller, 2006; Martín Rojo, 2010), el análisis crítico del discurso (Fairclough y Wodak, 1997; Martín Rojo, 2001; Blommaert, 2005) y la antropología postcolonial (Asad, 1972; Said, 1978; Appadurai, 1996; Willinsky, 1998). Nuestro principal objetivo es proporcionar una mirada comprensiva, al tiempo que transformadora, acerca de las estrategias y recursos discursivos e interaccionales utilizados en un contexto situado, por agentes sociales específicos, para la construcción de la identidad y la alteridad, así como su relación con los procesos de inclusión y exclusión social que esas identidades-alteridades generan. Para ello, a partir de una estrategia etnográfica crítica llevada a cabo durante el periodo 2004-2009, nos hemos acercado a la realidad cotidiana de un instituto público de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. De forma especial, nos hemos centrado en un aula multicultural de 2º de la E.S.O. y en las clases de Ciencias Sociales durante las sesiones dedicadas a la unidad de “Al-Andalus”. En este sentido, consideramos que la organización formal del pasado colectivo, tal y como ocurre en el aula observada, constituye un escenario ideal para el estudio de las políticas identitarias legitimadas por la institución educativa, generalmente naturalizadas por la mayor parte de los participantes, que se ponen en juego a lo largo de la interacción escolar, así como de sus posibles efectos sociales. Asimismo, con el objetivo de comprender las condiciones de posibilidad a través de las cuales las prácticas discursivo-interaccionales registradas en el aula se han ido constituyendo y regulando históricamente, hemos ampliado nuestra estrategia etnográfica con una aproximación genealógica. Por un lado, hemos analizado distintas disposiciones legales y normativas –internacionales, nacionales y regionales- que vinculan la inmigración y la educación, especialmente aquellas medidas propuestas por la Comunidad de Madrid relacionadas con la atención a la diversidad cultural y la concreción de las mismas en el centro escolar estudiado. Por otro, hemos analizado el papel mediador del libro de texto utilizado en la clase de Ciencias Sociales. En definitiva, a través de este trabajo pretendemos contribuir a repensar las formas a través de las cuales se construyen identidades y alteridades, pues la toma de conciencia, tanto de la manera en que los actores sociales participan de las prácticas identitarias, como de sus potenciales consecuencias, es, en sí misma, transformadora.

Identity and otherness in the multicultural school:

A critical ethnography

Irina Rasskin Gutman

Abstract

This particular thesis is situated in a disciplinary bordering space that takes as its theoretical and methodological referents proposals from cultural psychology (Cole, 1996; Bruner 1990/2002; Blanco, 2002; Valsiner & Rosa, 2007), interactional sociolinguistic ethnography (Goffman, 1981; Heller, 2006; Martín Rojo, 2010), critical discourse analysis (Fairclough & Wodak, 1997; Martín Rojo, 2001; Blommaert, 2005) and postcolonial anthropology (Asad, 1972; Said, 1978; Appadurai, 1996; Willinsky, 1998). Our principal aim is to provide a comprehensive and transforming gaze on the strategies and discursive and interactional resources used in a situated context by specific social agents for the construction of identity and otherness, as well as its relation with processes of social inclusion and exclusion generated by those identities-alterities. Thus, from a critical ethnography strategy implemented from 2004 to 2009, we have been closely involved in observing the daily life of a public high school in the region of Madrid. The examples considered in this work were taken from a Social Science class in the second-year of secondary school¹ during sessions dedicated to the unit “Al-Andalus”. In this sense, we consider that the formal organization of the collective past, as it occurs in the observed class, constitutes an ideal scenario for the study of identitarian policies -and its social effects-, legitimated by the educational institution, and generally naturalized by the majority of participants who take part in school interaction. Likewise, in order to understand the conditions of possibility through which the interactional and discursive practices registered in the class have been historically constituted and regulated, we have analyzed laws and regulations (international, national and regional) linking immigration and education, especially those measures proposed by the Madrid Regional Government related to the attention to cultural diversity and the way they are materialized in the high school under study. Along the same line, we have also analyzed the mediating role of the school textbook used in Social Science class. With this work we aim to contribute to the rethinking of ways through which identities and alterities are constructed in a particular context since becoming aware of the way in which social actors participate in both identity practices and its potential consequences is, in and of itself, transformative.

¹ The students are 12/13 years old except those who repeated whose age could be up to 15 years old.

Índice General

INTRODUCCIÓN	1
PARTE I: UNA PROPUESTA TRANSDISCIPLINAR PARA EL ESTUDIO DE PROCESOS IDENTITARIOS Y DE ALTERIZACIÓN EN LA ESCUELA	
CAPÍTULO 1: LA ACCIÓN HUMANA CULTURALMENTE MEDIADA E HISTÓRICAMENTE SITUADA	13
1.1 APERTURAS TEÓRICO METODOLÓGICAS EN TIEMPOS DE “REPLIEGUES” DISCIPLINARES	17
1.2 EL SENTIDO HISTÓRICO DEL ENFOQUE CULTURAL EN PSICOLOGÍA	20
1.2.1. Conceptos clave desde el enfoque cultural y su vinculación con otras tradiciones teóricas afines	24
<i>Del mero movimiento a la acción culturalmente significativa</i>	24
<i>La relación entre acción y práctica</i>	26
<i>La acción y la práctica culturalmente mediadas</i>	27
<i>La acción y la práctica temporalmente situadas</i>	29
1.2.2. ¿Qué añade el adjetivo “crítico” al enfoque cultural en Psicología?	30
1.3 MOVIMIENTOS CLAVE EN EL CAMPO DE LA FILOSOFÍA PARA EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS CULTURALES	31
1.4 DEL LENGUAJE COMO REFLEJO DEL MUNDO AL LENGUAJE COMO FORMA DE ACCIÓN	33
1.4.1. Más allá del lenguaje: el discurso como práctica social e interaccional	34
1.5 EL ESTUDIO DE LOS PROCESOS MACROSOCIALES A LA INTERACCIÓN EN LA VIDA COTIDIANA	37
1.6 EL PAPEL DE LA ANTROPOLOGÍA EN LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE LA ALTERIDAD	39
1.7 LA DIMENSIÓN HISTÓRICA DE LAS ACCIONES Y LAS PRÁCTICAS SOCIALES	41
1.8 RECAPITULACIÓN	44

CAPÍTULO 2:	LA PUESTA EN MARCHA DE UNA ESTRATEGIA ETNOGRÁFICA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y GENEALÓGICA	45
2.1	EL EMPLEO DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS CUALITATIVAS PARA EL ESTUDIO DE LA (INTER)ACCIÓN HUMANA SITUADA	48
2.2	MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	52
2.2.1.	Condiciones de acceso del equipo investigador al centro	54
2.2.2.	La mirada condicionada: los interrogantes que guiaron nuestro trabajo de campo	56
2.2.3.	Etapas del trabajo de campo realizado	57
	<i>Primera etapa</i>	57
	<i>Segunda etapa</i>	58
	<i>Tercera etapa</i>	59
2.3	ETNOGRAFÍA ESCOLAR CRÍTICA Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EMPLEADAS EN LA INVESTIGACIÓN	60
2.3.1.	Observación participante	63
2.3.2.	El cuaderno de campo	64
2.3.3.	Entrevistas	65
2.3.4.	Grupos de Discusión	67
2.3.5.	Análisis de material didáctico: el texto escolar	70
2.3.6.	Análisis de documentos normativos y reguladores de la diversidad cultural en los centros educativos	71
2.4	DECISIONES TÉCNICAS Y PROCEDIMENTALES	72
2.4.1.	Criterios de archivo y transcripción	74
2.5	DAR SENTIDO A LA INFORMACIÓN RECOGIDA: CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS	75
2.6	EL SENTIDO DE LA ACTITUD GENEALÓGICA	79
2.6.1.	Microgénesis e historiogénesis de los procesos de identidad y alteridad estudiados	81
2.7	RECAPITULACIÓN	83
CAPÍTULO 3:	PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN Y ALTERIZACIÓN. IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE UNA “HISTORIA ESCOLAR”	85
3.1	LA MODERNIDAD DESBORDADA: CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA LA EMERGENCIA DE NUEVAS FORMAS DE CONCEPTUALIZAR LA IDENTIDAD	89
3.1.1.	De la “Identidad” estable y eterna al dinamismo de los procesos de identificación	92
3.1.2.	Elementos prestados de las propuestas dramática y discursiva de la identidad	96
3.1.3.	La configuración identitaria durante el tránsito a la vida adulta	99
3.1.4.	La alteridad: una dimensión necesaria para la conformación de la identidad	102

3.2	MARCADORES DE IDENTIDAD FRONTERIZOS: CATEGORIZACIONES ÉTNICAS, RACIALES Y NACIONALES	104
3.2.1.	La categorización étnica y su implicación en el “racismo sin raza”	105
3.2.2.	La categorización racial y su implicación en el “racismo biológico”	108
3.2.3.	Problematizar la categorización nacional en la escuela multicultural	112
3.3	LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA COMO POLÍTICA DE IDENTIDAD COLECTIVA	116
3.3.1.	Del esencialismo de la “Historia” al dinamismo de las múltiples historias	117
3.3.2.	La metaconciencia de las historias académicas frente al <i>pedagogismo</i> de las historias escolares	120

PARTE II: CONDICIONES HISTORIOGENÉTICAS PARA LA EMERGENCIA DE PROCESOS IDENTITARIOS Y DE ALTERIZACIÓN EN LA ESCUELA

CAPÍTULO 4: POLÍTICA EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID 125

4.1	DE PAÍS EMISOR A PAÍS RECEPTOR: IMPLICACIONES PARA LA POLÍTICA MIGRATORIA Y EDUCATIVA	128
4.1.1.	El marco normativo internacional: común y determinante para la política estatal y regional	131
4.1.2.	El marco normativo nacional: un referente común para todas las Comunidades Autónomas	134
4.1.3.	El marco normativo regional: las propuestas de integración educativa de la Comunidad de Madrid	140
4.2	EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN RELACIÓN CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL: EL CASO DE LA COMUNIDAD DE MADRID	145
4.2.1.	De la integración a la inclusión: retórica de intenciones en los centros escolares de titularidad pública	152
4.3	MODELOS O ENFOQUES EDUCATIVOS COMO PROYECTOS CIUDADANOS	154
4.4	RECAPITULACIÓN	157

CAPÍTULO 5: EL I.E.S. JARDINES: SU CONTEXTO SOCIAL Y LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN CULTURAL ADOPTADAS EN EL CENTRO 159

5.1	CARTOGRAFÍA DE LAS CONDICIONES DEL TERRITORIO: EL MUNICIPIO	162
5.1.1.	Leganés: reflejo de una sociedad en movimiento	162
5.1.2.	Evolución de la población extranjera en el municipio de Leganés y su repercusión en el I.E.S. <i>Jardines</i>	162
5.2	CARTOGRAFÍA DE LAS CONDICIONES DEL TERRITORIO: EL CENTRO	163
5.2.1.	Características y evolución del alumnado en el I.E.S. <i>Jardines</i>	163

5.2.2.	Composición y equipamiento del I.E.S. <i>Jardines</i>	167
5.2.3.	Organización del centro educativo	168
	<i>Claustro y Equipo Directivo</i>	168
	<i>El Proyecto Educativo de Centro y otros documentos</i>	169
	<i>Organización del centro en torno a la diversidad</i>	170
	<i>Programas educativos ofertados por el centro y relacionados con el alumnado de origen inmigrante</i>	172
	<i>Otras actividades relacionadas con la interculturalidad en el centro</i>	181
	<i>Colaboraciones con instituciones externas</i>	183
5.3	CARTOGRAFÍA DE LAS CONDICIONES DE POSIBILIDAD DEL TERRITORIO: LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES	184
5.3.1.	Los estudiantes de origen inmigrante en la Clase de Ciencias Sociales	185
5.3.2.	El grupo de estudiantes de 2ºC	192
5.3.3.	La distribución del espacio en el aula	193
5.3.4.	El profesor de Ciencias Sociales	194
5.3.5.	Los métodos de enseñanza, las normas de interacción y el material didáctico	195
CAPÍTULO 6:	EL LUGAR QUE OCUPAN AL-ANDALUS Y EL ISLAM EN LA PROPUESTA IDENTITARIA DEL LIBRO DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES	199
6.1	EL CONOCIMIENTO OFICIAL: LA RELEVANCIA DEL LIBRO DE TEXTO EN LA ESCUELA	202
6.2	LA IDENTIDAD EN JUEGO: EL PAPEL DE AL-ANDALUS Y EL ISLAM EN EL RELATO HISTÓRICO NACIONAL	204
	<i>Al-Andalus: el “otro-exótico”</i>	207
6.2.1.	La representación del Islam, el cristianismo y el judaísmo en el libro de texto	207
	<i>El Islam: el “otro-exótico-amenazante”</i>	207
	<i>El cristianismo: elementos para la construcción del “nosotros”</i>	210
	<i>El judaísmo: el “otro-ausente”</i>	212
6.2.2.	La confirmación de algunos tópicos sobre Al-Andalus a partir de la organización formal de la unidad y el empleo de elementos visuales	213
6.2.3.	“Historia escolar” de Al-Andalus: selección y organización de contenidos en el libro de texto	215
	<i>Sociedad urbana, aportes culturales y arquitectónicos: elementos clave para la construcción del “otro-exótico-admirable”</i>	217
	<i>“Conquistadores”, “hispanos” y “andalusíes”</i>	218
	<i>El empleo del término “reconquista” y sus implicaciones identitarias</i>	220
	<i>Musulmanes y cristianos: dos identidades contrapuestas</i>	223

6.3	CAMBIO Y VIGENCIA DE RETÓRICAS PASADAS ACERCA DE AL-ANDALUS	234
6.4	CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	236

PARTE III: CONDICIONES MICROGENÉTICAS PARA LA EMERGENCIA DE PROCESOS IDENTITARIOS Y DE ALTERIZACIÓN EN LA ESCUELA

CAPÍTULO 7:	PROCESOS DE ALTERIZACIÓN EN EL AULA: LA RELEVANCIA DE LA ORGANIZACIÓN INTERACCIONAL Y DE LAS ELECCIONES LÉXICAS EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA	241
--------------------	--	------------

7.1	LA NATURALEZA INTERACCIONAL DEL DISCURSO	244
7.1.1.	Un modelo discursivo-interaccional para el análisis de las clases de Ciencias Sociales	245
7.2	EL MODELO DE HISTORIA QUE SUBYACE A LAS CLASES DE CIENCIAS SOCIALES	259
7.2.1.	Una concepción asimilacionista de la enseñanza de la historia	260
	<i>“Ellos han venido aquí y tienen que saber nuestra historia”</i>	260
7.2.2.	Aceptación del carácter relativo de las verdades históricas	267
	<i>“La historia la escriben los ganadores, luego siempre hay otra historia susceptible de ser contada”</i>	267
7.2.3.	El uso identitario de la historia entendido como un uso ilegítimo	270
	<i>“Utilizar la historia con fines identitarios, sólo lleva a recalcar diferencias y a crear nacionalismos”</i>	270
7.2.4.	Implicaciones identitarias de las elecciones léxicas	271
	<i>¿“España” o la “Península Ibérica”?</i>	271
	<i>¿“Conquista” o “reconquista”?</i>	274

CONCLUSIONES	277
---------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA	291
---------------------	------------

ANEXOS	323
---------------	------------

ANEXO I:	CORPUS DE DATOS	325
ANEXO II:	GUIÓN DE ENTREVISTAS PARA PROFESORES	331
ANEXO III:	MODELO DE AUTORIZACIÓN PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN CON ESTUDIANTES	333
ANEXO IV:	CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN	334
ANEXO V:	LIBRO DE TEXTO UTILIZADO EN CLASE DE CIENCIAS SOCIALES	335
	UNIDAD 6: “Al-Andalus” (completa)	337
	UNIDAD 5: “Cultura y Arte del Gótico” (Actividades)	355
	UNIDAD 1: “De La Antigüedad a la Edad Media” (secciones 4 y 5)	357
	“El Islam”	357
	“El Califato: un gran imperio islámico”	359

ANEXO VI:	TRANSCRIPCIONES CLASE DE CIENCIAS SOCIALES	361
	4d_J261104S	362
	4d_J291104S	382
	5d_J021204S	404
	5d_J031204S	420
	1v_J091204S	436
ANEXO VII:	INTRODUCTION & CONCLUSIONS (ENGLISH VERSION)	455

Índice de Tablas, Figuras y Gráficos

CAPÍTULO 2

Tabla 2.1	Etapas del trabajo de campo realizado desde 2004 al 2009 en el I.E.S. <i>Jardines</i>	60
Tabla 2.2	Entrevistas realizadas en el I.E.S. <i>Jardines</i>	67
Tabla 2.3	Composición del grupo de discusión llevado a cabo en el I.E.S. <i>Jardines</i>	68
Tabla 2.4	Niveles de análisis, unidades de análisis y técnicas empleadas	82

CAPÍTULO 3

Figura 3.1	Metáforas de la identidad según el posicionamiento teórico	94
------------	--	-----------

CAPÍTULO 4

Tabla 4.1	Población extranjera por nacionalidades empadronada en España (2004-2009)	130
Tabla 4.2	Modificación del Artículo 9 sobre el Derecho a la Educación	136
Tabla 4.3	Medidas de Atención a la Diversidad de la CM	152

CAPÍTULO 5

Gráfico 5.1	Evolución de la población de nacionalidad extranjera y población de nacionalidad española en el municipio de Leganés durante el periodo de investigación	163
Gráfico 5.2	Evolución del alumnado de nacionalidad extranjera en el I.E.S. <i>Jardines</i>	165
Tabla 5.1	Evolución del origen nacional del alumnado extranjero en el I.E.S. <i>Jardines</i>	166
Tabla 5.2	Evolución del número de profesores en el centro I.E.S. <i>Jardines</i>	169
Tabla 5.3	División de alumnos establecida por el centro, siguiendo los criterios marcados por la Consejería de Educación de la CM, en función de sus necesidades específicas	171
Tabla 5.4	Contenido del Programa de Habilidades Sociales para alumnado asistente al Programa de Educación Compensatoria de 1º de la E.S.O.	175
Figura 5.1	Distribución del espacio en el aula	195

CAPÍTULO 6

Tabla 6.1	Bloques de contenido histórico ofrecidos en el libro de texto	205
Figura 6.1	Detalle del índice del libro de texto de Ciencias Sociales (Limes 2º E.S.O.)	206
Tabla 6.2	Apartados y subapartados de la unidad 6: "Al-Andalus"	216
Figura 6.2	Etapa I: Al-Andalus emirato dependiente de Damasco (del 711 al 756)	224
Figura 6.3	Etapa II: Al-Andalus emirato independiente de Bagdad (del 756 al 929) Formación del Califato de Córdoba (del 929 al 1031)	225
Figura 6.4	Etapa III: Al-Andalus reinos de taifas (del 1031 al 1237) Reino Taifa de Toledo (1031) - Reino Nazarí de Granada (del 1237 al 1492)	225

CAPÍTULO 7

Figura 7.1	Componentes que estructuran la unidad de "Al-Andalus"	247
------------	---	-----

INTRODUCCIÓN

“El racismo y la xenofobia se nutren, en nuestro hablar, de nuestro lenguaje, se alimentan y crecen no sólo de nuestra pasividad sino, a su vez, de esa colaboración del discurso que, en nombre de la supuesta sensatez, es temor a la alteridad que nos constituye”.

(Gabilondo, 1994, p. 11)

“Porque no podemos entender adecuadamente al “hombre” como una criatura biológica aislada, como un haz de reflejos o un conjunto de instintos, como un “campo inteligible” o como un sistema en y por sí mismo. Además de cualquier otra cosa que pueda ser, el hombre es desde luego un actor social e histórico que debe ser entendido, si es que ha de entenderse, en estrecha e intrincada interrelación con estructuras sociales e históricas”.

(Mills, 1959/2000, p.171)

El trabajo de investigación doctoral que presento a lo largo de las páginas que siguen centra su interés sobre el par dialéctico “identidad-alteridad”, asumiendo que éste no puede ser estudiado en abstracto ni dado por supuesto, sino que es preciso acudir a un contexto situado históricamente para dar cuenta del mismo. En consecuencia, esta tesis toma un centro educativo y un periodo temporal concreto como escenario para el estudio de las dinámicas de construcción, negociación, imposición y contestación de marcadores identitarios. De este modo, a partir de la puesta en marcha de una estrategia etnográfica crítica, hemos estudiado formas de producción de identidad y alteridad, involucradas en la configuración de una identidad colectiva particular, en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid –el I.E.S. *Jardines*¹–, a partir del trabajo de campo realizado durante cinco cursos académicos –del 2004 al 2009–. Asimismo, hemos combinado nuestra estrategia etnográfica con una aproximación genealógica que nos ha permitido dar cuenta de condiciones historiogenéticas clave para la regulación de las interacciones escolares estudiadas.

¹ Todos los nombres propios utilizados a lo largo de esta tesis doctoral, referentes tanto al instituto como a los profesores y estudiantes que lo conforman, son pseudónimos.

Este trabajo se inserta dentro de la lógica de varios proyectos de investigación relacionados entre sí, en los que he participado de forma activa². Concretamente, los datos correspondientes al I.E.S. *Jardines* que veremos a lo largo de esta tesis, forman parte del proyecto titulado *Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula*, dirigido por la Dra. Luisa Martín Rojo. A través de este proyecto, tuvimos la oportunidad de acceder a cuatro centros educativos de la Comunidad de Madrid, con el objetivo de estudiar cómo estaba siendo gestionada la diversidad (étnica, lingüística, fenotípica) en cada uno de ellos. El *corpus* generado en los cuatro centros y los análisis derivados del mismo (véase Martín Rojo y Mijares, 2007a y Martín Rojo, 2010), nos permiten señalar la existencia de algunas tendencias discursivas, proporcionándonos, de esta manera, la posibilidad de analizar el sentido que tanto las prácticas como los procesos objeto de esta tesis adquieren en un marco más generalizado. Así, las prácticas discursivo-interaccionales locales que iremos mostrando no sólo nos permitirán reflexionar acerca de los mecanismos a través de los cuales distintos actores sociales constituyen diferentes tipos de “otros” –el otro inmigrante, el otro exótico, el otro amenazante, el otro admirable, el otro ausente– sino también, acerca de los proyectos ciudadanos que dichas prácticas posibilitan y promueven, cuyo alcance trasciende el carácter local de los datos recogidos y producidos a lo largo de esta tesis.

Los ejemplos que veremos, la mayor parte tomados de las clases de Ciencias Sociales de 2º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.)³, durante las sesiones dedicadas a la unidad de “Al-Andalus”, no agotan los casos posibles. Se trata, más bien, de una muestra a través de la cual

² Relación de proyectos de investigación dirigidos por la Dra. Luisa Martín Rojo, en los que se enmarca el presente proyecto de tesis y en los que he participado activamente: Proyecto I+D+I *Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula* (Código: BFF-2003-04830) de diciembre de 2003 a junio de 2007. Desde el marco de Grupos Consolidados: Multilingüismo, interculturalidad, relaciones intergrupales, nacionalismo y comunicación (M.I.R.C.O.), se llevaron a cabo dos proyectos de investigación dando continuidad al primero: *La comunicación intercultural y la integración social en el contexto de diferentes políticas nacionales y lingüísticas* (Código: 10.03.13.0012P150/06) del 1 de enero de 2006 al 31 de diciembre de 2007; *La construcción de las relaciones interétnicas en las escuelas en el contexto de diferentes políticas nacionales y lingüísticas* (Código: 1003130018) del 1 de enero de 2007 al 28 de febrero de 2008.

Otros proyectos en los que, si bien no he participado de forma directa, dan sentido y marcan la sensibilidad de este proyecto de investigación son: *El papel del discurso histórico en la constitución de las identidades culturales. Integración social y multiculturalismo* (Proyecto subvencionado por la D.G.C.Y.T. Código: SEC95-0020-C03-01) desde 1995 hasta 1998; y el subproyecto *Dinámicas de la identidad y gestión distribuida del conocimiento en culturas de aprendizaje y socialización* (Código: 8855), parte de un proyecto coordinado I+D+I de 2004 a 2007 titulado *La teoría de la acción, entre la naturaleza y la cultura*, ambos dirigidos por el Dr. Alberto Rosa.

³ El alumnado tiene 12-13 años, excepto aquéllos que han repetido curso cuya edad puede llegar a los 15 años.

pretendemos generar procesos de reflexión acerca de la importancia de la escuela como espacio institucionalizado, en el que la lucha contra el racismo y la xenofobia no puede separarse de la formación a través de los contenidos propuestos por los *curricula* y la manera en que éstos son actualizados en las aulas por profesores y estudiantes. Estas reflexiones, además, nos ayudarán a proponer formas de participación y apropiación de discursos alternativos que faciliten la conformación de culturas locales con un horizonte inclusivo, esto es, que entiendan la diversidad no tanto como *problema* sino como *oportunidad*.

El desarrollo de una investigación de estas características responde a una *gramática*⁴ de motivos que iré haciendo visible a lo largo de todo este trabajo. Adelantaré aquí que mi interés por tratar de comprender el funcionamiento tanto de los procesos de identificación social como de la conformación de identidades colectivas se encuentra estrechamente relacionado con mi manera de entender el papel de las ciencias humanas y sociales en el mundo contemporáneo. En este sentido, entiendo que uno de sus cometidos fundamentales consiste en la aportación de datos empíricos y la elaboración de teorías que ayuden a la comprensión de prácticas culturales particulares, así como de los procesos sociales a las que éstas dan lugar, con el firme propósito de contribuir a la lucha contra la injusticia social manifiesta en toda sociedad o comunidad humana. Lejos de ser neutral, entiendo que cualquier actividad científica está marcada por valores concretos, que responden a intereses de grupos sociales o institucionales particulares de los que el científico forma parte. El sociólogo Norbert Elias (1983/2002) señala a este respecto dos conceptos o tendencias limítrofes que juegan un papel fundamental en la separación entre las ciencias sociales y las ciencias de la naturaleza, esto es: *compromiso* y *distanciamiento*. La diferencia entre ambas no se basa en la presencia o ausencia de valores sino, más bien, en la presencia, en cada caso, de diferentes grados de compromiso y distanciamiento respecto al objeto de estudio. Además se diferencian en los métodos empleados para aproximarse a él, tal y como veremos en detalle a lo largo del Capítulo 2 de esta tesis. De esta manera, el científico, especialmente el científico social, no cuenta con la posibilidad de escapar al hecho de ser miembro de una sociedad y comunidad concretas, en cuyo tejido social participa y cuyos problemas le competen al tiempo que le afectan. Para Elias, el compromiso no supone una dificultad sino que, más bien al contrario, “constituye una de las condiciones previas para comprender el problema que ha de resolver como científico” (*op. cit.*, p.46).

⁴ Empleamos el término “gramática” en un sentido amplio y burkeano, es decir, como estructura o soporte que ordena y da sentido a los motivos de esta tesis.

En este sentido, en tanto miembro de una comunidad y sociedad particular, los problemas sociales me afectan de forma específica. La mirada, mi mirada, a pesar del ejercicio de distanciamiento necesario para la elaboración de teorías acerca de los fenómenos observados, está atravesada por el compromiso con la sociedad de la que formo parte y por los valores ético-morales con los que me identifico. Así, el desarrollo de esta investigación doctoral se ha visto guiado por preocupaciones concretas relativas a los retos que supone la inmigración en relación con las políticas educativas y sus consecuencias identitarias y ciudadanas, cuestiones que esbozaré en esta introducción y en las cuales profundizaré a lo largo de esta tesis doctoral, especialmente en los capítulos 3 y 4.

Las consecuencias derivadas de la concentración desproporcionada de estudiantes de origen inmigrante en las escuelas públicas, en comparación con las escuelas concertadas, financiadas también, aunque sólo en parte, a través de fondos públicos, constituyen una de las preocupaciones concretas que ha motivado la realización de este estudio. Dichas concentraciones no siempre se corresponden con la composición real de la zona en la que se sitúa la escuela, ya que muchos padres con posibilidades económicas deciden matricular a sus hijos en colegios concertados, o privados, ubicados en áreas distintas a las de residencia como respuesta a la percepción, no siempre justificada, de que los estudiantes de origen extranjero provocan un descenso en el nivel educativo de un centro. De esta forma, se han dado casos de concentraciones de hasta el 90% del alumnado total en centros escolares situados en barrios en los que la población de origen inmigrante no llegaba al 28% (véase Patiño-Santos, 2007). Estos centros, convertidos en lo que algunos académicos denominan “guetos escolares”, terminan por hacer realidad los peores augurios de fracaso escolar entre esta población y se convierten en profecías autocumplidas.

La concentración desproporcionada de alumnado de origen extranjero debe ser motivo de preocupación, pero también la extendida y aceptada asociación, aparentemente justificada e incuestionable, que equipara a los estudiantes de origen inmigrante con el alumnado problemático o con dificultades. Esta forma de percibir a los estudiantes de origen inmigrante, provoca su encasillamiento en grupos con dificultades de aprendizaje o de bajo rendimiento, favoreciendo, de este modo, su estigmatización y dificultando o impidiendo la valoración efectiva del capital simbólico que traen consigo (Martín Rojo y Mijares, 2007a; Martín Rojo, 2010). La falta de reconocimiento de ese capital, ya sea de las variedades dialectales del español, del conocimiento de lenguas poco valoradas por el mercado actual, o de los conocimientos locales específicos de sus países de origen dentro de la programación académica vigente (Bourdieu, 1985/2008), nos aleja de un modelo de educación inclusiva que, paradójicamente, es

reivindicado por los marcos normativos que estructuran los proyectos educativos y ciudadanos actuales en la Comunidad de Madrid, tal y como veremos con detenimiento en el Capítulo 4 de esta tesis.

En esta misma línea, el abordaje de esta investigación doctoral también se halla motivado por el convencimiento de que, a pesar de los logros conseguidos en las últimas décadas en el establecimiento de un sistema educativo socialmente más justo, la escuela española de hoy continúa reproduciendo prácticas y discursos que contribuyen a obstaculizar, incluso, en ocasiones, a impedir, la inclusión social de algunos estudiantes, especialmente de las minorías étnicas, tanto locales como de origen inmigrante. En concreto, el problema fundamental que me lleva a la realización de esta investigación responde a la convicción de que tras los programas educativos en un sentido general y, específicamente, en la enseñanza de contenidos históricos, existen políticas identitarias que regulan la producción y el consumo de símbolos y discursos identitarios. Como mostraremos a lo largo de esta tesis, estas políticas pueden provocar efectos “perversos” o, si se quiere, contraproducentes, en relación con la conformación de una identidad colectiva en la que, de forma ideal, todos pudieran ocupar un espacio en igualdad de condiciones, independientemente de su origen étnico-nacional. En este sentido, siguiendo los términos propuestos por Anthony Smith (1986), nosotros apostamos por un modelo ciudadano basado en criterios cívicos (Grad y Martín Rojo, 2003), cuya concepción de la cultura es, necesariamente, dinámica, al tiempo que admite la transformación mutua de los componentes local y foráneo como una necesidad fundamental del contacto intercultural.

A continuación, con el objetivo de situar teóricamente nuestro trabajo, señalaremos algunos de los criterios que nos han servido para guiar nuestra mirada en la elaboración de esta tesis doctoral.

Algunos antecedentes teóricos

Para dar cuenta de las múltiples temáticas abordadas a lo largo de esta tesis hemos apostado por un enfoque transdisciplinar, tomando como referencia distintas perspectivas y tradiciones dentro de los campos de la Psicología, la Sociología y la Antropología que esbozaremos en esta introducción y desarrollaremos a lo largo del Capítulo 1. En este sentido, a pesar de que nuestra formación de partida se sitúa dentro de la tradición de la psicología cultural (Cole, 1996/1999; Bruner, 1990/2002; Valsiner, 2004; Valsiner y Rosa, 2007), hemos vinculado nuestro proyecto a otras tradiciones procedentes de campos limítrofes como la sociolingüística

etnográfica interaccional (Goffman, 1981; Gumperz, 1988; Heller, 1999/2006; Martín Rojo, 2010), las sociologías de la vida cotidiana o microsociología (Goffman, 1971; 1981; Sacks, 1992), la etnografía escolar (Willis, 1978; Mehan, 1979; Yon, 2000; Wortham, 2006; Martín Rojo y Mijares, 2007a), y aportaciones procedentes de los estudios postcoloniales (Asad, 1973; Said, 1978; Appadurai, 1996/2001; Willinsky, 1998). Todas estas tradiciones comparten una visión sobre el lenguaje entendido como forma de acción y no como mero reflejo o representación del mundo, bajo el influjo de un proceso de cambio cultural conocido como “giro lingüístico”, que tuvo lugar en el ámbito de las ciencias humanas y sociales durante las últimas décadas del siglo XX (véase Rorty, 1967/1990; Palti, 1998; Ibáñez, 2003). Este cambio permitió que la mirada investigadora se situara en el estudio de los usos del lenguaje, las consecuencias o efectos sociales de los mismos, así como en la problematización de los contextos de emergencia y recepción de discursos, es decir, su negociación a través de la interacción social y el análisis de los marcos ideológicos a través de los cuales dichos discursos cobran sentido (Foucault, 1968/2001; 1969/1978; Giddens, 1984; Martín Rojo, 2001; Heller, 2001).

Los estudios del discurso constituyen otro antecedente clave para poder situar esta tesis doctoral dentro de un mapa teórico (entre otros, Wetherell y Potter, 1992; Chouliaraki y Fairclough, 1999; Martín Rojo, 2001; Wodak y Meyer, 2001; Fairclough, 2003; Blommaert, 2005). La noción de discurso que manejaremos a lo largo de esta tesis va más allá de su concepción lingüístico-textual, para entenderlo como práctica social. En consecuencia, desplazamos nuestro foco de atención hacia los sistemas de prácticas sociales, sociomateriales e institucionales que producen, reivindican, difunden y hacen posible un discurso determinado (Foucault, 1969/1978; Fairclough y Wodak, 1997; Martín Rojo, 2001; Blanco, 2002). Dentro de esta tradición cabe destacar la corriente crítica en análisis del discurso con la que esta tesis se identifica de forma particular. Desde este enfoque se busca desmontar aquellos conceptos y discursos legitimados socialmente y considerados “normales” desde la institución (Foucault, 1970/1983; Wodak y Meyer, 2001; Fairclough, 2003; Blommaert, 2005), con el objetivo de explorar sus efectos sociales, así como para intervenir en la producción, circulación y recepción de los mismos (Martín Rojo, 2001; 2010).

Podemos señalar que esta tesis se sitúa dentro de tres grandes áreas temáticas: (1) los estudios sobre identidad e historia, (2) los estudios sobre educación e inmigración y, (3) los estudios sobre etnicidad y nacionalismo. Si bien, como decíamos con anterioridad, abordaremos en detalle todas estas cuestiones a lo largo de los capítulos que componen esta tesis doctoral, ofrecemos aquí una panorámica general de algunos de los antecedentes teóricos que nos han

servido como base para el desarrollo de nuestro trabajo, así como de la forma en que hemos manejado algunos conceptos clave para esta tesis.

A lo largo de esta investigación, tal y como veremos detenidamente en el Capítulo 3, hemos hecho uso del concepto “identidad” tomándolo como un recurso que la gente “usa”, “hace” o “reclama” (Grad y Martín Rojo, 2008) alejándonos, por tanto, de una visión estática y esencialista que apuntaría hacia algo que se “es” o que se “tiene”. De esta manera, nos hemos centrado en su aspecto procesual y contextualizado (Goffman, 1981; De Fina, Schiffirin y Bamberg, 2006), incorporando siempre la alteridad, entendida como la otra cara necesaria e inevitable de la identidad (Barth, 1969/1976; Bajtin, 2000; Alejos, 2006) y, atendiendo a los artefactos y las disposiciones socioculturales que la hacen posible (Penuel y Wertsch, 1995; Bruner, 1990/2002; Blanco, Rosa y Travieso, 2003).

En cuanto a la concepción que manejaremos a lo largo de esta tesis sobre la historia, encontramos, entre otros, antecedentes teóricos en los trabajos de Danto (1989); Rosa, Huertas y Blanco, (1996); Rosa, Bellelli y Barkhurst (2000); Blanco (2002); Castro y Blanco (2006); Carretero, Rosa y González (2006) y Carretero (2007). Desde el marco que proponen estos autores, la historia es entendida como un tipo de recuerdo colectivo institucionalizado, que toma la forma de una narración, articulada en un presente concreto y en función de unos propósitos de futuro. Asimismo, se reivindica la naturaleza plural tanto de su objeto de estudio como de su construcción (Vezzetti, 2007; Rose, 1998); por ello, y con el fin de enfatizar su naturaleza plural, hablaremos de historias conformadas por narraciones, que, retomando la metáfora polifónica propuesta por Bajtin –a través de la voz de Voloshinov (1992)–, estarían a su vez atravesadas por infinitud de voces reinterpretables en función de los objetivos identitarios de un presente concreto y en relación con cierta idea del futuro. De este modo, entendemos que, a la hora de estudiar las narraciones históricas, la mirada debe estar dirigida no sólo al análisis del contenido sino también, como sugiere Hyden White (1987/1992), al análisis de la forma a través de la cual el contenido adquiere significado (Brescó, 2010). Nos centraremos, por tanto, en aquello que se enfatiza o, por el contrario, aquello que se atenúa u oblitera, así como en los recursos lingüísticos, literarios e interaccionales a través de los cuales una trama concreta va siendo configurada por los actores sociales que participan de ella. Esta postura teórica nos conduce, como decíamos al inicio de esta introducción, hacia el estudio de aquello que sucede en espacios “locales” y en escalas de tiempo concretas (Blommaert, Collins y Slembrouck, 2004; Wortham, 2006), sin olvidar el marco socio-histórico a través del cual las acciones y las prácticas que estudiamos resultan posibles y adquieren sentidos culturales específicos.

Nos interesa remarcar, especialmente, las investigaciones relativas a la enseñanza obligatoria de la historia y de los libros de texto que se emplean para dicho propósito (véase, entre otros, Loewen, 1996; Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998; Grupo Cronos, 1998; Porat, 2004; Carretero 2007; Morales y Lischinsky, 2008; Araújo y Rodríguez Maeso, 2011). La relevancia que ambas líneas de investigación tienen para esta tesis doctoral se encuentra directamente relacionada con el papel que los artefactos históricos juegan en la construcción de una identidad colectiva (Blanco y Rosa 1997; Castro y Blanco, 2006; Brescó y Rasskin, 2006; Brescó, 2010). En este sentido, y bajo la influencia de los denominados estudios postcoloniales, hoy en día se debate acerca de los contenidos que deberían estar presentes en un currículo de historia, así como la forma que éste debería adoptar. Lejos de ser neutrales, los *curricula* responden a intereses ideológicos y apuntan siempre hacia proyectos identitarios específicos (véase, por ejemplo, Torres, 1991/2003; Hall, 1992; Willinsky, 1998). Como ya mencionamos con anterioridad, gran parte de los análisis que presentamos en esta tesis se centran en las clases de la asignatura de Ciencias Sociales, de un curso de 2º de la E.S.O. Su interés en relación con los objetivos de esta investigación doctoral reside en las implicaciones identitarias de la temática abordada en el aula, la forma en que ésta es tratada por el docente y la influencia de la composición demográfica del alumnado, en concreto, por el origen nacional de uno de sus estudiantes (en este caso, marroquí).

El análisis que realizaremos a lo largo del Capítulo 7 corresponde a cinco sesiones correspondientes a la asignatura de Ciencias Sociales durante las cuales se abordó la unidad titulada “Al-Andalus”, nombre con el que se conocen los territorios de la Península Ibérica gobernados durante casi ocho siglos (711-1492) por distintas dinastías de religión musulmana (Almohades, Almorávides, Nazaríes). Al-Andalus y, específicamente, lo que tradicionalmente se ha dado en llamar la “Reconquista” constituyen uno de los hitos de la historiografía española que han ayudado a fomentar la conciencia de un pasado compartido y a construir el sentimiento de pertenencia a una misma comunidad imaginada (Anderson, 1993; Rasskin, 2012). Actualmente, sin embargo, existen posturas historiográficas que problematizan el origen de lo que se ha conocido hasta ahora como “reconquista cristiana”, haciendo énfasis en la defensa de las libertades de los pueblos del norte (Vigil y Barbero, 1964; Valdeón, 1998), en contraposición a las versiones nacionalistas –en el sentido españolista del término– que ponen el acento sobre la lucha religiosa entre cristianos y musulmanes (Álvarez Junco, 2001). Como veremos extensamente a lo largo del Capítulo 6, el libro de texto que estructura y dinamiza las clases de Ciencias Sociales que hemos analizado se hace eco de estos debates historiográficos, presentando una propuesta identitaria ambigua que iremos desentrañando. Asimismo, en el

análisis interaccional en el aula que realizamos en el Capítulo 7, mostraremos cómo la presencia y la participación de Mohamed –un alumno originario de Marruecos, y musulmán–, intensifica esta tensión identitaria, generando procesos de alterización de los que daremos cuenta a lo largo de dicho capítulo y, a través de los cuales, reflexionaremos acerca del alcance de los modelos de identidad colectiva que van emergiendo de estas clases.

Cabe señalar que, sin lugar a dudas, uno de los escenarios que más interés ha suscitado en los últimos años en relación con el fenómeno inmigratorio ha sido la escuela, entendida ésta como espacio de formación de nuevos ciudadanos que deben dar garantía tanto al buen funcionamiento del Estado, como a la continuidad de un proyecto nacional determinado (Castro y Rasskin, en prensa). En lo referente a trabajos clásicos que tratan la educación en su aspecto más general y que delimitan algunos de los intereses, pero sobre todo la sensibilidad con la que se aborda esta tesis doctoral, se encuentran: *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1970) y *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza* (Bourdieu y Passeron, 1977). El primero, aunque más centrado en el Movimiento de Cultura Popular, lo destacamos aquí por su compromiso con una forma de entender la educación como un proceso de intercambio y no de imposición y, el segundo, por su lúcida reflexión acerca de la reproducción del orden social a través de la propia estructura educativo-institucional. De forma más concreta y, en lo que respecta a los estudios etnográficos llevados a cabo en instituciones educativas destacamos los trabajos de: Willis, (1978); Mehan, (1979); Goodwin (1990); Heller, (1999/2006); Yon (2000); Heller y Martin-Jones (2001); Wortham (2006); Martín Rojo y Mijares (2007a); Martín Rojo (2010). En relación con los retos que comporta la presencia de alumnado de origen inmigrante, destacan los debates que se han venido produciendo a lo largo de los últimos años acerca de la definición, las ventajas y desventajas de diferentes ideologías, teorías y modelos educativos como, por ejemplo, el relativo a la llamada educación *intercultural* o *integradora* frente a los modelos *multiculturales* o *asimilacionistas* (Martín Rojo, 2004) de los que hablaremos con detenimiento en los capítulos 4 y 5, así como de la educación *inclusiva* (Ainscow, 2001; Echeita, 2008).

Por último, y en lo que respecta a los estudios sobre etnicidad y nacionalismo, nos resultan especialmente relevantes los trabajos desarrollados, principalmente en el campo de la Antropología, por Barth (1969/1976) y Eriksen (2002). También, cabe subrayar las aportaciones de Smith (1986) y Anderson (1993), pues ambos han articulado gran parte de los debates actuales sobre las identidades nacionales: el primero, haciendo visible el componente étnico de algunos nacionalismos y el segundo, poniendo de relieve la naturaleza construida y, en algunos

casos, mitológica, de las comunidades (Grad y Martín Rojo, 2003). Actualmente, y como parte de un proceso motivado entre otras razones por los crecientes movimientos migratorios, conceptos como “raza” y “etnicidad” están siendo revisados desde diferentes disciplinas, en relación con la construcción de una identidad colectiva. Todos estos debates confluyen en esta tesis, al tiempo que esperamos ampliarlos a través del trabajo de investigación que aquí presentamos.

Estructura de la tesis

La Parte I, titulada: **“Una propuesta transdisciplinar para el estudio de procesos identitarios y de alterización en la escuela”**, está compuesta por los tres primeros capítulos (1, 2 y 3). En ella presentaremos el marco teórico-metodológico y conceptual a través del cual hemos guiado nuestra investigación, así como las reflexiones derivadas de la misma.

La Parte II, titulada: **“Condiciones historiogenéticas para la emergencia de procesos identitarios y de alterización en la escuela”**, está conformada por los tres capítulos siguientes (4, 5 y 6). En esta parte analizaremos distintas disposiciones legales y normativas –internacionales, nacionales y regionales– que vinculan la inmigración y la educación, especialmente aquellas medidas propuestas por la Comunidad de Madrid relacionadas con la atención a la diversidad cultural vigentes durante la realización de nuestro trabajo de campo (Capítulo 4) y la concreción de las mismas en el I.E.S. *Jardines* (Capítulo 5). Asimismo, analizaremos el papel mediador del libro de texto utilizado en las clases de Ciencias Sociales observadas (Capítulo 6).

La Parte III, titulada: **“Condiciones microgenéticas para la emergencia de procesos identitarios y de alterización en la escuela”**, corresponde al Capítulo 7, a través del cual analizaremos las interacciones en el aula de Ciencias Sociales y que vincularemos a las reflexiones acerca de la enseñanza de la historia y la configuración de la identidad expuestas en los capítulos anteriores.

Cerraremos la tesis con un último apartado de “Conclusiones” en el que haremos balance de los logros y limitaciones del trabajo realizado, de la estrategia metodológica empleada, así como del sentido que tienen los esfuerzos realizados a lo largo de todo este recorrido. De forma paralela, iremos presentando propuestas y señalando futuras líneas de desarrollo para dar continuidad a este trabajo.

PARTE I

Una propuesta transdisciplinar para el estudio de procesos identitarios y de alterización en la escuela

CAPÍTULO 1

LA ACCIÓN HUMANA CULTURALMENTE MEDIADA E HISTÓRICAMENTE SITUADA

1.1	APERTURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN TIEMPOS DE “REPLIEGUES” DISCIPLINARES	17
1.2	EL SENTIDO HISTÓRICO DEL ENFOQUE CULTURAL EN PSICOLOGÍA	20
1.2.1.	Conceptos clave desde el enfoque cultural y su vinculación con otras tradiciones teóricas afines	24
	<i>Del mero movimiento a la acción culturalmente significativa</i>	24
	<i>La relación entre acción y práctica</i>	26
	<i>La acción y la práctica culturalmente mediadas</i>	27
	<i>La acción y la práctica temporalmente situadas</i>	29
1.2.2.	¿Qué añade el adjetivo “crítico” al enfoque cultural en Psicología?	30
1.3	MOVIMIENTOS CLAVE EN EL CAMPO DE LA FILOSOFÍA PARA EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS CULTURALES	31
1.4	DEL LENGUAJE COMO REFLEJO DEL MUNDO AL LENGUAJE COMO FORMA DE ACCIÓN	33
1.4.1.	Más allá del lenguaje: el discurso como práctica social e interaccional	34
1.5.	DEL ESTUDIO DE LOS PROCESOS MACROSOCIALES A LA INTERACCIÓN EN LA VIDA COTIDIANA	37
1.6	EL PAPEL DE LA ANTROPOLOGÍA EN LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE LA ALTERIDAD	39
1.7	LA DIMENSIÓN HISTÓRICA DE LAS ACCIONES Y LAS PRÁCTICAS SOCIALES	41
1.8	RECAPITULACIÓN	44

CAPÍTULO 1

LA ACCIÓN HUMANA CULTURALMENTE MEDIADA E HISTÓRICAMENTE SITUADA

En la primera parte de esta tesis doctoral (capítulos 1, 2 y 3) presentamos tanto los fundamentos teórico-metodológicos como el marco conceptual que sustentan el trabajo de investigación que hemos llevado a cabo. Como se podrá comprobar a lo largo de las páginas que siguen, nos movemos sobre un terreno emergente, repleto de áreas por explorar, de fronteras esquivas, cambiantes y, por tanto, discutibles dentro del ámbito de las ciencias sociales, culturales o, en términos brunerianos, de las “ciencias de la acción humana” (Wertsch, del Río y Álvarez, 1997). En este sentido, el trabajo que aquí presentamos se identifica con una perspectiva cultural que pone el acento en la acción humana inserta dentro de prácticas sociales culturalmente significativas y temporalmente situadas. Una tradición que se aproxima al estudio de los procesos *psicosociológicos* mediados *cronotópicamente*¹, es decir, en el seno de la cultura y en un momento histórico determinado.

El objetivo principal de los tres capítulos que conforman esta primera parte teórico-metodológica será mostrar en qué sentido el posicionamiento que hemos adoptado condiciona, al menos, tres dimensiones filosóficas básicas de nuestro enfoque: la ontológica, la epistemológica y la axiológica, esto es, nuestra concepción del objeto de estudio, nuestra concepción sobre el modo en el que se procede para construir el conocimiento y los valores

¹ El término “cronotopo” fue acuñado por el teórico de la literatura Mijail Bajtin en “Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre Poética Histórica” (Bajtin, 1989) y hace referencia a la unidad indisoluble de tiempo (*cronos*) y espacio (*topos*).

pertinentes que orientan nuestra tarea, respectivamente. A su vez, de ellas se derivará nuestra estrategia metodológica. En relación con estas tres dimensiones cabe advertir que no serán abordadas de manera sistemática sino que esperamos ir haciéndolas explícitas al hilo de otras tareas.

Comenzaremos el presente capítulo con un primer apartado (1.1.) que trata de poner de relieve algunas de las características que nos parecen más relevantes del contexto (histórico-político) en el que cobra sentido la tarea de reivindicar un proyecto investigador transdisciplinar, orientado al estudio de la mediación cultural en la construcción de identidades y alteridades en el ámbito escolar, y de los procesos de inclusión y exclusión a los que dan lugar. Dado que nuestra formación de partida procede del campo de la Psicología, continuaremos el capítulo con un segundo apartado (1.2), cuyo objetivo será mostrar algunos de los antecedentes históricos que consideramos más relevantes para la conformación de un enfoque cultural que comparte inquietudes y propuestas teóricas con otras disciplinas afines. Desde la vinculación con la tradición sociológica, aclararemos en qué sentido hemos hecho uso de conceptos clave como “acción”, “práctica” o “mediación cultural e histórica”. Asimismo, especificaremos las implicaciones que ha tenido para nuestro trabajo la adopción de una perspectiva crítica. En el tercer apartado (1.3) mencionaremos algunos de los cambios claves producidos en el ámbito filosófico, que han sido cruciales para la emergencia de los enfoques culturales, como el “giro lingüístico” y la consecuente “caída de los grandes relatos”, que posibilitaron la concepción del lenguaje como forma de acción (1.4) y el posterior desarrollo de los estudios discursivos e interaccionales (1.4.1). En el quinto y sexto apartado mostraremos algunos aspectos de nuestra deuda teórica con las sociologías de la vida cotidiana o microsociología (1.5) y la Antropología (1.6). Para finalizar el capítulo, mencionaremos algunos autores y trabajos clave representativos de las perspectivas historicistas –de corte genealógico- que aclaran nuestra posición epistemológica a la hora de abordar este trabajo (1.7).

1.1 APERTURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN TIEMPOS DE “REPLIEGUES” DISCIPLINARES

“...hasta la psicología científica se moverá mejor cuando reconozca que sus verdades, como todas las verdades acerca de la condición humana, son relativas al punto de vista que adopte respecto a esa condición. Y conseguirá una posición más eficaz hacia la cultura en general cuando llegue a reconocer que la psicología popular de la gente corriente no es *simplemente* un conjunto de ilusiones tranquilizadoras, sino las creencias e hipótesis de trabajo de la cultura acerca de qué es lo que hace posible y satisfactorio que la gente viva junta, aun a costa de grandes sacrificios personales. Este es el punto de partida de la psicología y el punto en que es inseparable de la antropología y las otras ciencias de la cultura”.

(Bruner, 1990/2002, p. 45)

Como plantea Jerome Bruner, uno de los principales continuadores de las propuestas educativas vygotskianas y de su perspectiva histórico-cultural, para tratar de entender la realidad social es necesario tener en cuenta todos los puntos de vista posibles, incluso, o especialmente, aquéllos que no proceden de la academia. Al mismo tiempo, es necesario reconocer que todo intento de comprensión parte de algún prejuicio teórico, que la mirada siempre está mediada por instrumentos o artefactos simbólico-culturales y que, por lo tanto, no podemos hablar desde “ninguna parte” o, pretenciosa y falsamente de forma “neutral” (Bruner, 1986/1996; Wertsch, 1993; Wertsch, del Río y Álvarez, 1997; Blanco, 2002, entre otros). En este sentido, la interconexión entre los diferentes ámbitos constitutivos de una realidad social determinada nos obliga a adoptar, asumiendo nuestras limitaciones, una mirada amplia, tratando de dar cuenta de todos los posibles niveles de determinación de la acción humana, así como de las prácticas sociales en las que ésta se encuentra inserta. Cabe advertir que, si bien partimos de la Psicología, campo desde el cual comenzamos a pensar el problema de la identidad, la alteridad y su relación con los procesos de inclusión y exclusión social, nuestro objetivo es desarrollar una perspectiva más amplia que trascienda este espacio académico. De este modo, tratar de comprender el problema de investigación que nos planteamos en esta tesis desborda, necesariamente, las fronteras de la Psicología, y nos empuja a desarrollar un proyecto híbrido que no pertenece a ningún territorio disciplinar en particular, sino a todos aquellos campos de conocimiento sensibles al problema de la cultura.

La tendencia actual respecto a esta actitud híbrida, tanto en la formación como en la investigación social es, desde nuestro punto de vista, paradójica. Por un lado, se aprecian esfuerzos encaminados a la promoción de los conocimientos “transversales”, es decir, saberes

que tratan de ir más allá de un ámbito delimitado. Sin embargo, por otro, los programas de formación oficiales –especialmente dentro de la educación universitaria–, siguen adoleciendo de una excesiva *compartimentalización* disciplinaria. Si bien es cierto que la especialización puede ser ventajosa para la realización de tareas concretas, pensamos que la comprensión de la acción humana requiere una aproximación compleja con el fin de que dicha acción no pierda su sentido cultural. Así, por ejemplo, estudiar la memoria como si se tratase de una capacidad desarrollada en el vacío, sin relacionarla con las emociones, con la formación recibida a través de los procesos de socialización de un ser humano en un momento histórico concreto, o con las propias categorías disponibles para pensar sobre la misma, no parece una aproximación muy razonable². Lo mismo ocurre con las prácticas de identificación y de demarcación de la diferencia o alterización, y con los procesos de inclusión y exclusión que estudiamos en esta tesis doctoral, donde no podemos perder de vista los recursos empleados, la finalidad y el significado que los agentes sociales atribuyen a sus prácticas discursivo-interaccionales, ni la importancia del espacio institucional en el que éstas tienen lugar, así como las condiciones históricas que lo posibilitan.

Siguiendo el hilo de nuestro argumento, podemos afirmar que nos encontramos en un momento histórico-político un tanto “esquizofrénico” en el que, si bien se acepta la complejidad de un mundo compuesto por elementos imbricados, se realiza, no obstante, todo tipo de esfuerzos para dividir los espacios de conocimiento. En nuestra opinión, esta división responde más a los intereses de aquellas entidades –empresas públicas y privadas, ministerios, concejalías, fundaciones– que financian los proyectos de investigación y que aseguran la continuidad y existencia de las instituciones de formación, como es el caso de las universidades, que a una fragmentación real del conocimiento. La lucha por la financiación ha llevado a muchos –especialmente en campos establecidos y reconocidos como la Psicología y la Sociología– a creer en la necesidad de promover “repliegues” disciplinares como forma de defender parcelas de conocimiento ante las reformas implementadas por el Espacio Europeo de Educación Superior. Como señala Florentino Blanco (2008, p. xiv) a propósito del tiempo que vivimos, parece que: “Todo se vuelve sobre sí mismo, se pliega y se repliega, se dobla, se recoge, para ocupar menos espacio”. Sin embargo, al mismo tiempo, otros dominios en pleno proceso de ampliación, como es el caso de ámbitos como el Trabajo Social o la Enfermería, aprovechan esta misma situación para abrirse a otras formas de hacer y a otras temáticas que, tradicionalmente, eran consideradas competencia de otros campos disciplinares.

² Para una reflexión a este respecto, retomando las propuestas de Barlett, véase Brescó, 2010.

Esta actitud de apertura es la que reivindicamos a lo largo de esta tesis doctoral, en la que algunos de los conceptos con los que trabajamos o bien no han sido utilizados en Psicología, o bien han sido empleados de forma diferente. Nuestra posición e identidad teórica es, por tanto, híbrida, de fronteras difusas. En este sentido, el objetivo de aportar una mirada reflexiva, relevante y al mismo tiempo transformadora a la hora de gestionar situaciones de comunicación interculturales, nos ha llevado a integrar y hacer uso de teorías sobre la identidad, la educación o sobre los procesos de inclusión y exclusión procedentes de diversos campos. Asimismo, el empleo de esas teorías nos ha conducido a escoger estrategias metodológicas con mayor tradición en otras disciplinas, como es el caso de la etnografía, método al tiempo que herramienta naturalizada y de uso frecuente para los antropólogos. Para nosotros, esta apertura metodológica no sólo constituye una forma válida de generar conocimiento sino también una forma necesaria de generar mestizaje y de posibilitar la reinención de los diferentes dominios tal y como hoy se hallan delimitados (López, Blanco, Scandroglio y Rasskin, 2010).

Cabe señalar que esta forma de trabajar no se encuentra carente de dificultades. Una de las más evidentes es la toma de decisiones respecto a la terminología que vamos a adoptar a lo largo de este trabajo. Respecto a esta cuestión trataremos de ir mostrando los motivos que nos han guiado para seleccionar conceptos procedentes de un campo y no de otros, y también nuestra forma de entenderlos y de usarlos. Tratar de hacer un balance de las perspectivas teóricas o disciplinares que pueden ser, o que han sido de facto, relevantes para definir el nivel de análisis, el objeto y el problema en el que vamos a trabajar, así como las estrategias metodológicas que vamos a emplear en esta tesis no es una tarea sencilla; no obstante, en los siguientes apartados describiremos los elementos principales procedentes de diferentes áreas de conocimiento, sensibilidades teóricas, escuelas y tradiciones metodológicas, fronteras entre sí, que hemos tomado como referencia para la elaboración de esta investigación. De todas ellas surge un mapa que es producto de la necesidad biográfica, es decir, de un proyecto protagonizado que ha ido marcando un recorrido particular, delimitado tanto por nuestros fines como por el tipo de idea de lo humano a la que apuntamos. De este modo, los enfoques que iremos mencionando en los apartados que siguen no son, de modo alguno, arbitrarios, sino que han de ser entendidos como vehículos que han ido orientando y dando coherencia a un proyecto vital, en un sentido nietzscheniano, que aúna los compromisos práctico y teórico de una tesis.

1.2 EL SENTIDO HISTÓRICO DEL ENFOQUE CULTURAL EN PSICOLOGÍA

Como ya hemos señalado, en primer lugar, vamos a tratar de trazar los orígenes de la psicología cultural, no como una tarea ornamental, sino con el objetivo de mostrar cómo los debates actuales a los que nos referiremos más adelante son posibles gracias a una serie de condiciones de posibilidad que se han ido dando sociohistóricamente.

Situar la cultura en el centro, entender que existe algo específico al ser humano que no sólo lo diferencia del resto de la naturaleza, sino que lo constituye y lo transforma dentro de una relación dialéctica “sujeto-cultura” es, sin duda, una cuestión clave que marca dos tradiciones de pensamiento con proyectos claramente distinguibles. Por un lado, las corrientes ilustrada y racionalista del siglo XVIII, principalmente francesa e inglesa, cuyo horizonte de valores se sitúa en la posibilidad de desarrollar un conocimiento universal encaminado hacia el progreso de la humanidad y, por otro, la corriente idealista y el movimiento romántico, principalmente alemán, cuyo esfuerzo se halla dirigido a la comprensión de las especificidades de los distintos grupos humanos. La primera tradición plantea el estudio del ser humano entendido como parte de la naturaleza, adoptando los métodos de la Física como tipo ideal, en sentido weberiano (Weber, 1969/1988), bajo un *ethos* claramente positivista. La segunda subraya la importancia de la historia para entender al ser humano, en un sentido similar al que guía a Giambattista Vico en *La Ciencia Nueva* (1985), y propone su estudio como parte de la cultura y del desarrollo histórico, empleando métodos hermenéuticos o interpretativos. De esta segunda tradición de pensamiento emergen, precisamente, los enfoques (socio-histórico) culturales que fundamentan esta tesis doctoral.

En el caso específico de la psicología cultural, numerosos autores establecen sus primeros antecedentes en la *Völkerpsychologie*, término traducido generalmente como “psicología de los pueblos”, y propuesto por Moritz Lazarus y Heymann Steinthal a mediados del siglo XIX, y en el trabajo que, posteriormente, Wilhelm Wundt desarrollaría bajo el mismo nombre, aunque con una sensibilidad y finalidad diferente, entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX (véase, Jahoda, 1995; Wertsch *et al.*, 1997; Cole, 1996; Castro, 2004). En consonancia con los movimientos socioculturales de la época –nacionalismo, colonialismo, Revolución Industrial, auge del capitalismo, etc.- y, dentro del idealismo romántico alemán, Lazarus y Steinthal se interesaron por el “carácter” o “espíritu” colectivo de los pueblos a partir del estudio de sus productos culturales –lenguaje, costumbres, instituciones, arte, religiones, mitos, etc.–. Las propuestas de estos autores se hicieron públicas en forma de artículos, a través de la revista *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft* (Revista de

Psicología de los Pueblos y de Filología), que ellos mismos editaron entre los años 1860 y 1890, durante los cuales publicaron un total de veinte volúmenes. Los trabajos publicados en la revista influyeron enormemente en la gestación de este nuevo campo de estudio. En palabras de Jorge Castro (2004):

“En ella fueron desgranando trabajos en los que trataron de perfilar un sistema entre la psicología y la filología. La tesis fundamental era que la sociedad antecede al sujeto por lo que definía el desarrollo individual y producía la mentalidad característica de un pueblo, sustentando la unidad y armonía de la actividad comunitaria. Existía por tanto una instancia intrapsíquica que, sin embargo, sólo era abordable a través de manifestaciones materiales entre las que Lazarus y Steinthal destacaban: (1) el lenguaje, (2) la mitología, (3) la religión y las artes, y (4) las costumbres y normas”.

(p. 204)

Casi medio siglo después, Wundt hizo suya la empresa de configurar un campo de estudio sistemático de los fenómenos colectivos, empleando un método comparativo y estrategias de interpretación histórico-culturales (*op. cit.*, p. 195). Defendía que cuestiones tales como la moralidad y las costumbres sólo podían estudiarse tomando en cuenta los cambios históricos de los pueblos considerados “con cultura” y que, en términos actuales, equivaldría al concepto de “pueblos civilizados”. La *Völkerpsychologie* constituía para Wundt una de las dos ramas complementarias en las que se dividiría la Psicología y la definía como:

“[el] campo de investigaciones psicológicas que se relaciona con aquellos procesos que, debido a sus condiciones de origen y desarrollo, están ligados a colectividades mentales. Puesto que el individuo y la comunidad se implican mutuamente entre sí, este nombre no indica un campo cuyo contenido esté totalmente separado de la psicología individual; por el contrario, indica una abstracción complementaria a la de la psicología individual”.

(Wundt, 1908; vol. 3, p. 226; citado en Jahoda, 1995, p. 201)

Cabe señalar que la distinción entre las tradiciones inglesa y francesa, por un lado, y la germánica, por otra, tomadas como tipos ideales, sólo cobra sentido en relación con los acontecimientos de aquel momento histórico. Así, el interés por el estudio del *Volkgeist* característico de la tradición germana, debe entenderse como parte de una reacción intelectual, racional y organizada, contra el imperialismo ilustrado napoleónico. La reivindicación de un espíritu colectivo particular, diferenciado, distinto de otros pueblos o, en

la terminología de la época, de otras naciones, emerge fundamentalmente como forma de resistencia al universalismo ilustrado (Blanco, 2002). No podemos perder de vista, por tanto, que la toma de conciencia de la dimensión histórica de los pueblos, así como el uso racional de la historia para legitimar las propuestas (políticas, educativas, teóricas) procedentes de la tradición intelectual germana aquí referida, fue posible en relación con un contexto de defensa de lo considerado como propio.

Posteriormente, a partir del primer cuarto del siglo XX, otra corriente con similares preocupaciones, aunque en este caso, comprometida con el marxismo, emergía en la Unión Soviética con los trabajos de Lev S. Vygotski, Alexander R. Luria y Alekséi N. Leontiev. Según Cole: “La tesis central de la escuela cultural-histórica rusa es que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surgen por la actividad práctica mediada culturalmente y en desarrollo histórico” (Cole, 1999, p.106). En este sentido, es importante destacar la inseparabilidad de tres dominios genéticos: la cultura, la historia y la ontogenia (Cole y Gajdamaschko, 2007). La estructura biológica constituiría la base sobre la cual el desarrollo humano resulta viable, mientras que los factores sociales –implantados históricamente– determinarían el tipo de desarrollo posible. De este modo, según la tesis defendida por Vygotski, la formación de los procesos psíquicos superiores no puede separarse de la cultura. Autores como Ignace Meyerson (*Les fonctions psychologiques et les oeuvres*, 1948) y Ernest Boesch (*Symbolic Action Theory and Cultural Psychology*, 1991) desarrollarán más tarde en sus trabajos lo que Vygotski había dejado planteado en relación con la historiogénesis de las funciones psicológicas, es decir, la idea de que la acción humana, así como todas las categorías psicológicas que nos permiten abordarla y describirla, tienen una historia, una cuestión crucial que retomaremos en el último apartado de este capítulo.

Los enfoques culturales sugeridos por este conjunto de autores y sus obras serán retomados y actualizados durante la década de los sesenta y setenta del siglo XX, principalmente en Europa y los Estados Unidos, en el campo de la Psicología. Según Bruner (1990/2002) la revitalización de los mismos responde a la insatisfacción provocada por el tipo de preguntas y respuestas ofrecidas por los enfoques conductista y cognitivo, aún hoy vigentes y mayoritarios. Los enfoques culturales fueron transformando las metáforas dominantes –el ser humano como máquina o procesador pasivo de información– y sugiriendo modelos más orgánicos o sistémicos, en los que todos los elementos se hallan imbricados y desempeñan papeles fundamentales en la comprensión del comportamiento específicamente humano. La atención se traslada, como venimos diciendo, hacia la cultura y, al mismo tiempo, hacia la construcción del significado y los estados intencionales. Desde esta posición se defiende que la

actividad humana sólo puede entenderse dentro de sistemas culturales, es decir, dentro de sistemas simbólicos compartidos, cuyos significados pueden ser negociados públicamente (*op. cit.*; Valsiner y Rosa, 2007).

Asimismo, los enfoques culturales han tratado de romper con el dualismo cartesiano³ y con las barreras que, tradicionalmente, separaban al ser humano del mundo social y del sustrato biológico. De esta manera, se entiende que ambos elementos se constituyen mutuamente a través de la restricción, la reproducción y la transformación (Fiske, Kitayama, Markus y Nisbett, 1998), al tiempo que se trata de colocar al mismo nivel la cultura, la biología y la sociedad (Cole, 1996); no obstante, reconocemos que la estructura biológica no siempre es tenida en cuenta, dando la impresión de que la agencialidad descansa básicamente sobre las estructuras sociales. En este sentido, al mismo tiempo que se rechaza la idea de que el ser humano pueda ser entendido exclusivamente bajo la lógica de la naturaleza, la psicología cultural debe estar alerta para no terminar reduciendo la comprensión de la acción humana a la dinámica de la cultura. La noción de cultura es solidaria con la noción de naturaleza y una no puede entenderse sin la otra. Para nosotros, la posibilidad de dar primacía a la cultura, tal y como hemos hecho en este trabajo, se debe al hecho de que los seres humanos nacemos siendo radicalmente dependientes de los agentes sociales o, dicho en otras palabras, los seres humanos somos “biológicamente culturales”. Podemos considerarnos como un proyecto abierto, *autopoietico*, es decir, como “la única especie cuya naturaleza consiste en hacerse a sí misma, en definir su propia naturaleza” (Blanco, 2002, p.108). Así, la conciencia de la naturaleza –de algo que carece de deseos y de intenciones, de estados mentales– sólo puede ser entendida como un logro histórico y cultural a partir del cual se produce un proceso de acotación que implica una progresiva desanimación (*despsicologización*) de lo que nos rodea.

Esta apertura radical del sujeto al otro, a lo otro, nos obliga a poner en tela de juicio una aproximación psicologista, es decir, mentalista, individualista, *eficacista*, a la actividad humana y a buscar argumentos en otros dominios disciplinares más sensibles al papel de lo social y lo cultural.

³ A este respecto, Alberto Rosa (2000) adopta el concepto “separación inclusiva”, tomado de Jean Valsiner (1998) y asume la existencia de dos entidades separadas (sujeto-ambiente), pero que se delimitan mutuamente.

1.2.1. Conceptos clave desde el enfoque cultural y su vinculación con otras tradiciones teóricas afines

En este apartado aclararemos en qué sentido vamos a hacer uso de algunos conceptos centrales dentro del enfoque cultural en Psicología. Asimismo, señalaremos la vinculación que éstos tienen, desde nuestro punto de vista, con conceptos utilizados en otros campos del conocimiento que han informado nuestro trabajo y que, en algunos casos, consideramos más acertados en relación con los intereses de esta tesis. Como comentábamos al comienzo de este capítulo, al trabajar desde diferentes campos y tradiciones nos hemos encontrado ante la necesidad de “traducir” algunos conceptos y, para ello, hemos tratado de encontrar sus posibles equivalencias. Por supuesto, no esperamos un acuerdo generalizado con las mismas, por lo que a lo largo de las siguientes páginas iremos haciendo explícitos los motivos y criterios de nuestras elecciones.

Del mero movimiento a la acción culturalmente significativa

“What is involved, when we say what people are doing and why they are doing it? (...) [to find an answer to these questions] is concerned with the basic forms of thought which, in accordance with the nature of the world as all men necessarily experience it, are exemplified in the attributing of motives”⁴.

(Burke, 1945/1969, p. XV).

“La acción humana no es mero movimiento, en palabras de Burke es acción simbólica o dramática porque incluye conflicto, propósito, reflexión y elección”.

(Wertsch *et al.*, 1997, p.18).

Desde un enfoque cultural se habla de acción humana –individual y colectiva– y no de mero movimiento o comportamiento, en tanto que ésta se considera significativa e intencional (*op. cit.*, 1997, p. 16; Bruner, 1990/2002). Tomando la propuesta del filósofo y teórico literario

⁴ “¿Qué implicaciones tiene hablar de lo que la gente está haciendo y por qué lo está haciendo? (...) [la búsqueda de una respuesta a estas preguntas] tiene que ver con las formas básicas de pensamiento que, de acuerdo con la naturaleza del mundo tal y como todos los hombres lo experimentan necesariamente, están ejemplificados en la atribución de motivos” (Burke, 1945/1969, p. XV). [Traducción propia].

Kenneth Burke (1945/1969) –que retomaremos en el Capítulo 3–, el objeto central de la investigación sobre la acción humana serían los motivos, es decir, las explicaciones que la gente da sobre su acción o la de otros (Overington, 1977; Aarnio, 1998). De ahí la importancia que este autor otorga, y así lo entendemos también nosotros, al estudio de las elecciones lingüísticas que realizan los agentes sociales, cuestión en la que haremos especial énfasis a lo largo de los capítulos 5, 6 y 7. Así, podemos afirmar que la forma de denominar o categorizar una acción encamina la propia acción, establece la manera de pensar sobre la misma e influye en las relaciones entre los distintos elementos que la componen. Es decir, una acción no puede ser unívoca, nunca está exenta de ambigüedad o, lo que es lo mismo, requiere de otras acciones significativas que la interpreten:

“La acción siempre es leída o interpretada. Incluso la posibilidad de definir una secuencia de movimientos como un reflejo o como una acción intencional exige la capacidad de interpretar, de dar sentido a esos movimientos desde otra acción significativa”.

(Blanco, 2002, p.228).

Entendida en estos términos, la acción no puede despegarse del discurso sobre la acción o, dicho de otra manera, la reflexión sobre la acción depende de las categorías de las que se dispone para poder objetivarla en términos gramaticales (Ricoeur, 1981). En este sentido, recuperamos el planteamiento de Burke (1945/1969), quien, para aproximarse a la estructura motivacional inserta en un relato, propuso el estudio de la manera en que se encuentran gramaticalmente organizados los elementos que conforman la denominada *péntada burkeana*: el Agente (quién), el Acto (qué), el Propósito (para qué), el Instrumento (cómo) y el Escenario (dónde). Afirmar que cada cultura desarrolla gramáticas de la acción diferentes, en este caso equivale a decir que cada una da prioridad o mayor relevancia a la combinación de unos elementos u otros o, en términos burkeanos, a diferentes *ratios*⁵, cuando trata de explicar la acción. De todas las posibles combinaciones, Burke señala la importancia de las *ratios* “Agente–Acto” y “Escenario–Acto”. La primera pone el acento en los agentes, lo cual quiere decir que el motor de la acción depende de los mismos y se asume, por lo tanto, que sin su presencia hubiera sucedido algo diferente (Bruner, 1986/1996). La segunda *ratio* devalúa la importancia del agente y de sus propósitos, convirtiéndose en un *vehículo dramático* a

⁵ Para observar cómo se puede aplicar esta lógica de análisis, véase Barrios *et al.*, 1998; Blanco y Sánchez-Viedma, 1998; Rasskin, 2003, entre otros.

través del cual el medio (Escenario) opera: los agentes pierden su individualidad y se vuelven arquetipos. Como veremos en el Capítulo 6, en el análisis que ofrecemos del libro de texto de Ciencias Sociales, durante la unidad de “Al-Andalus” el acento se sitúa sobre los agentes colectivos (“musulmanes”, “árabes”, “cristianos”), lo cual nos informa de la importancia de los mismos como elementos explicativos de las acciones que se describen.

La relación entre acción y práctica

A lo largo de esta tesis emplearemos los conceptos acción y práctica en diferentes momentos, por lo que consideramos conveniente explicitar en qué sentido lo haremos. Aunque consideramos que la relación entre acción y práctica es estrecha, como demuestra el hecho de que ambos términos, en ocasiones, se tomen como sinónimos, creemos que no se trata de conceptos exactamente equivalentes. La preferencia del uso de un concepto u otro, así como el énfasis que se da a estos dos aspectos depende tanto de tradiciones de pensamiento como de filiación teórica. Charles Taylor, Anthony Giddens y Pierre Bourdieu, por ejemplo, con una mirada más sociológica, enfatizan la práctica, mientras que psicólogos culturales como Yrjö Engeström, Pyotr Zinchenko y Michael Cole, entre muchos otros, enfatizan la acción, aunque siempre insertada en sistemas de actividad particulares, a partir de los cuales ésta cobra un significado cultural (Cole, 1996). A lo largo de este trabajo doctoral hemos entendido la práctica como el sistema de reglas, expectativas y convenciones al que se incorpora una acción. De este modo, a través de la acción –individual y colectiva– no sólo se puede confirmar una práctica (i.e.: escolar) sino que, al mismo tiempo, resulta posible redefinirla y transformarla.

El concepto de sistema de actividad propuesto por Engeström resulta particularmente interesante en el sentido de que en él se centra la atención en la interrelación entre el discurso –artificialmente– aislado y la influencia de la producción, circulación y recepción del mismo dentro de organizaciones e instituciones (Engeström, 1999; Martín Rojo, 2001). Se podría pensar que este planteamiento apunta hacia una forma de pensar deductivamente acerca de la estructura social, establecida *a priori*, que nosotros no asumimos en este trabajo; en cambio, encontramos otras formas de entender los sistemas de actividad que nos parecen más cercanas al concepto de práctica social –tal y como aparece en los trabajos de Bourdieu–, definidos *a posteriori*, y que nos llevan a plantear la posibilidad de tomar ambos conceptos de

forma complementaria. En esta línea, tal y como expresa Alberto Rosa, podemos entender los sistemas de actividad como:

“una encrucijada entre grupos sociales, división de trabajo, regulación de la acción, comunicación, significación, ideología y poder. Sus componentes no existen aislados unos de otros, sino que, por el contrario, se construyen, renuevan y transforman continua y mutuamente”.

(Rosa, 2003, p.24)

Nuestra forma de aproximarnos al problema de la construcción de identidades y alteridades dentro de un entorno escolar multicultural pretende, precisamente, conciliar la tradición de la psicología cultural y la sociológico-antropológica que, si bien representan dos formas de aproximarse al problema de la acción humana, no creemos que sean incompatibles entre sí. En el trabajo de investigación que presentamos aquí analizaremos las acciones específicas, contingentes, locales, situadas en el aula como transcripciones de prácticas sociales más genéricas que pueden alterar el sentido de la práctica, o el sistema de reglas que la regula. En este mismo sentido, el trabajo de Ernest Boesch (1987/2007; 1991; 1993/2002), al que haremos referencia más adelante, va encaminado a esa idea de buscar las zonas de transición entre la cultura o la sociedad y la acción individual. Conviene, por tanto, advertir que, a pesar de que a lo largo de esta tesis haremos constante referencia a las prácticas discursivo-interaccionales, no perdemos de vista el curso de la acción, de la agencialidad de los sujetos para cambiar la estructura. Como propone Giddens (1984) en su teoría de la *estructuración*, trataremos de dar cuenta del peso tanto de la estructura –que no está establecida *a priori*, sino que está dándose en el tiempo– como de la acción llevada a cabo por los agentes dentro del sistema de actividad o de la práctica social en la que cobran sentido.

La acción y la práctica culturalmente mediadas

Dentro del enfoque cultural la mediación constituye un concepto central, esto es, la idea de que la acción humana está mediada –atravesada– por artefactos culturales que “permiten tanto la regulación y transformación del medio externo [como] la regulación de la propia conducta y de la conducta de los otros” (Rivière, 1984, p.35). Y esto se consigue semióticamente, es decir: “a través de los *signos*, que son *utensilios* que median la relación del

hombre con los demás y consigo mismo” (*op. cit.*, p.35). El lenguaje, entendido como uno de los artefactos culturales más potentes, media tanto la percepción como la acción humana. En este sentido, en palabras de Pierre Bourdieu (1985/2008), “toda teoría [sería] un programa de percepción”, especialmente las teorías del mundo social donde “el poder estructurante de las palabras, su capacidad para prescribir bajo la apariencia de describir o para denunciar bajo la apariencia de enunciar, [es] indiscutible” (p. 124). La conducta refleja, o el mero movimiento que mencionábamos con anterioridad, constituiría, al contrario que la acción, una experiencia no mediada o, dicho en otras palabras, una experiencia inmediata.

Así entendida, la mediación cultural no se interpone entre el mundo y el sujeto, sino que lo atraviesa haciendo posible su acción. El componente cultural tiene, a su vez, una doble vertiente. Por un lado, la cultura constituye la estructura que establece las condiciones que posibilitan la acción y, por otro, es entendida como proceso dialéctico, en tanto que es transformada a través de la acción de los propios individuos. En este sentido, nos parece interesante vincular la propuesta de Boesch (1991), en relación con el *campo de la acción*, concepto que hace referencia al “espacio en el que la acción misma se hace posible y al tiempo en cuyos límites la acción emerge y se desarrolla” (Rodríguez-Ayuso y Blanco, 2012, p. 86), y el concepto de *campo social* de Bourdieu (1985/2008), que hace referencia a espacios históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias. De esta manera, para el caso que nos ocupa en esta tesis, la escuela que ha sido objeto de nuestro estudio sería representada como:

“un campo social regulado por una lógica de prácticas cotidianas que (re)produce, distribuye y valora determinados recursos simbólicos (saberes y formas de participación) a través de procesos de categorización institucional y moral (el “buen estudiante”, el “mal estudiante”) que, en el marco de las orientaciones ideológicas de cada contexto político y económico, resultan en la legitimación de determinadas identidades sociales”.

(Pérez-Milans, 2009, p. 22)

Hasta aquí hemos dado por supuesto que la mediación es siempre cultural. Con ello queremos decir que se da siempre dentro de un universo semióticamente compartido, de hábitos y prácticas compartidas (Rosa, 2000a); sin embargo, somos conscientes de que las mediaciones no siempre operan sobre el mismo conjunto de fenómenos. Aunque en este trabajo no pretendemos desarrollar esta cuestión, sí quisiéramos dejar apuntado, así como se ha hecho ver en algunas publicaciones previas (Blanco, Rosa y Travieso, 2003), la consciencia

de que, desde los enfoques culturales, se pudiera estar exagerando el valor de la noción de mediación cultural. Con el fin de no caer en una ontología *mediacionalista*, por un lado, ni que se produzca el abandono de la noción de naturaleza, por otro, conviene, en este caso, dejar al menos esta cuestión apuntada y sobre la mesa.

La acción y la práctica temporalmente situadas

Por último, tanto la acción como las prácticas sociales en las que éstas se hayan insertas, cobran sentido dentro de una dimensión temporal que sitúa históricamente la mediación cultural a la que venimos haciendo referencia. A esto nos referimos cuando hablamos del carácter *cronotópico* de la mediación, esto es, que toda mediación tiene una doble situacionalidad: se da en el seno de la cultura y en un momento y lugar histórico determinado. En este sentido, pensamos que poner sobre la mesa el concepto de *cronotopo* evita algunos de los problemas que supone el uso del concepto de historia.

Es muy frecuente en el ámbito de trabajo de los estudios culturales decir que la acción humana y las prácticas sociales están históricamente implantadas, pero conviene precisar lo que esta forma de enunciación pudiera estar encubriendo no intencionadamente. Somos conscientes de que el concepto e idea de historia, de acciones y prácticas históricamente situadas, define unas ciertas condiciones para la acción y la práctica, así como una cierta forma de vida. Si entendemos la historia como una representación o una conciencia formal del pasado desde la cual programar el presente críticamente, resulta cuanto menos problemático afirmar que todas las formas de vida tengan historia. La historia surge al hilo de la conciencia instrumental, la conciencia crítica del desarrollo de las formas de inscripción que permiten parar el pasado y objetivarlo y, en este sentido, podemos decir que hay culturas o, formas de vida cuyo pasado es siempre un pasado intangible, mítico, que está más allá de las existencias reales.

Conviene aclarar, por tanto, que, a lo largo de este trabajo, siempre que hablemos de historia se hará en un sentido derivado del concepto de *cronotopo*. Es decir, de historias locales que apelan, formalizan y segmentan la existencia de colectivos particulares, hechas *ad hoc*. De tal manera que no podemos decir que exista un solo curso de la historia, única y trascendental, sino que existen múltiples historias que responden a intereses, y a valores que determinan la dirección que se impone a la interpretación del pasado en virtud de un futuro

deseado (Rosa, 1993; Rosa, Huertas y Blanco, 1996; Blanco, 2002; Castro y Blanco, 2006), cuestión que retomaremos un poco más adelante.

1.2.2. ¿Qué añade el adjetivo “crítico” al enfoque cultural en Psicología?

Parafraseando uno de los trabajos de Rosa (2000a) titulado *“Qué añade a la Psicología el adjetivo cultural”*, en las líneas que siguen vamos a mencionar algunas de las líneas de trabajo que se han abierto en el campo de la Psicología bajo una perspectiva crítica. Todas ellas comparten con las orientaciones socio-histórico-culturales un posicionamiento epistemológico similar en cuanto a la definición del objeto de estudio y a la lógica de aproximación al mismo. Entre ellas podemos destacar las llamadas psicologías “posmodernas” o “críticas”, como el construccionismo social de Kenneth Gergen, la psicología social crítica de John Shotter, la propuesta deconstruccionista de la psicología social de Tomás Ibáñez, la perspectiva retórica de Michael Billig y la perspectiva discursiva de Jonathan Potter y Margaret Wetherell (véase, Fernández, 2003; Íñiguez, 2003/2006).

Pensamos que el punto de encuentro de todas estas nuevas orientaciones está en la importancia atribuida al lenguaje, entendido como un elemento clave para organizar la “realidad” (Palti, 1998), esto es, para ordenar, dar sentido y posibilitar el recuerdo de la experiencia. Todas estas orientaciones forman parte del movimiento de cambio conocido como “giro lingüístico”, del que hablaremos un poco más adelante en este capítulo, y que influyó enormemente en el campo de las ciencias humanas. Entre sus consecuencias más sobresalientes podemos mencionar el abandono del mito del conocimiento como representación, la renuncia de la idea de “Verdad” y, con ello, de la búsqueda tanto de la objetividad como el empleo de métodos universales. En este sentido, la “caída de los grandes relatos” en palabras del filósofo Jean-François Lyotard, supuso un gran cambio en la mirada que, a su vez, repercutió sobre los intereses de investigación, en las formas de aproximación a los objetos de estudio, contruidos y mediados por la propia percepción, así como en la manera de definir dichos objetos.

En el Capítulo 2 profundizaremos sobre las implicaciones concretas que ha tenido para nuestro trabajo la adopción de una perspectiva crítica. De momento, sólo mencionaremos algunas cuestiones fundamentales que consideramos que definen al enfoque crítico-cultural diferenciándolo de otro tipo de perspectivas. Primero, destaca el hecho de que su objetivo siempre se encuentra dirigido hacia la “transformación de las estructuras sociales, políticas,

culturales, económicas, éticas y de género que constriñen y explotan a la humanidad” (Guba y Lincoln, 1994, p.113, citado en Valles, 1999, p.57). Y, segundo, que los criterios de calidad investigadora, a diferencia de lo que ocurre con los enfoques positivistas, se establecen, entre otros, en función de la contextualización histórica de la situación estudiada, el grado en que el estudio incide en el desenmascaramiento de prejuicios y el grado en el que proporciona un estímulo para la acción que suponga la transformación de la estructura existente (véase Valles, 1999). Concretamente, la perspectiva crítica que nosotros hemos adoptado en esta tesis doctoral está vinculada a los estudios del discurso (Fairclough, 1992; 2003; Wodak y Meyer, 2001; Martín Rojo, 2001; 2010; Blommaert, 2005) en los que se busca el cambio y la transformación social a partir de la toma de conciencia crítica de las prácticas discursivas en contextos situados, así como de sus consecuencias sociales. En nuestro caso, esta toma de conciencia se materializa en participaciones dentro del centro educativo como una forma de devolución de resultados al mismo (Martín Rojo y Mijares, 2007a). Igualmente, recuperaremos aquí la concepción kantiana del adjetivo “crítico”, en el sentido de una conciencia que se vuelve sobre sí misma, es decir, que es reflexiva y autobjetivante.

En los apartados que siguen mostraremos cómo la tradición discursiva sólo ha sido posible gracias a los cambios producidos en la forma de entender el lenguaje en el campo de la Filosofía y extendido, de forma más o menos paralela, a las restantes ciencias humanas.

1.3 MOVIMIENTOS CLAVE EN EL CAMPO DE LA FILOSOFÍA PARA EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS CULTURALES

Otro movimiento crucial para que el desarrollo de los estudios culturales fuera posible podemos encontrarlo en el seno de la Filosofía. Sin ánimo de cubrir o agotar todo el espectro de propuestas relevantes dentro de este campo, sí quisiéramos, al menos, mencionar algunos autores que consideramos centrales para entender la emergencia de los enfoques culturales y críticos en aquellas ciencias que tratan de dar cuenta del comportamiento humano. En este sentido, uno de los autores más influyentes en la anticipación del postmodernismo y de lo que más tarde se conocería como *giro lingüístico* fue Friedrich W. Nietzsche. Su escepticismo le llevaría a ser considerado como uno de los grandes filósofos de la sospecha (Ricoeur, 1999) y muchas de sus ideas resultaron cruciales en el desarrollo de propuestas posteriores de pensadores como, por ejemplo, Ludwig J.J. Wittgenstein, Michel Foucault o Jacques Derrida, que ayudarían a modificar la agenda de trabajo filosófico y, por extensión, de otros dominios

del conocimiento. Nietzsche consideraba que cualquier concepto o idea filosófica respondía a las creencias dominantes de una época determinada y que, por tanto, la(s) “verdad(es)” sólo podía ser temporalmente útil. La atención de esta forma de pensar recae, por tanto, en las funciones que cumple el lenguaje como vehículo del pensamiento, advirtiéndolo de sus trampas e imposiciones por parte de instancias sociales dominantes. En su libro *Genealogía de la moral*, Nietzsche lo expresaba de la siguiente forma:

“El derecho del señor a dar nombres llega tan lejos que deberíamos permitirnos el concebir también el origen del lenguaje como una exteriorización del poder de los que dominan: dicen ‘esto es esto y aquello’, imprimen a cada cosa y a cada acontecimiento el sello de un sonido y con esto se lo apropian, por así decirlo”.

(Nietzsche, 1981, p.32)

Será a partir de mediados del siglo XIX y principios del siglo XX cuando las preocupaciones filosóficas sobre el conocimiento se trasladen hacia el problema del significado, cuestión central para todos los enfoques culturales que emergen posteriormente. En *Investigaciones filosóficas*, Wittgenstein proponía una perspectiva sobre el lenguaje entendido como un producto social, conformado por reglas convenidas socialmente y cuyo significado sólo puede establecerse a través de su uso. Esta línea de pensamiento será recogida y desarrollada posteriormente por John L. Austin a través de la teoría de los “actos de habla”. Asimismo, su concepción de lenguaje público nos recuerda algunas de las propuestas del lingüista y crítico literario de inspiración marxista Mijail M. Bajtin, concretamente en lo que atañe a los conceptos de *dialogicidad* y la noción asociada a ésta de *ventrilocución*. Dichos conceptos hacen referencia a la inevitable apelación a un lenguaje social en la producción de cualquier enunciado. Esto quiere decir que, necesariamente, nuestra voz se articula a partir de las voces de los otros y que la apropiación de esas voces sólo puede darse mediante el uso de las mismas al servicio de nuestros intereses (Bajtin, 1981; Wertsch, 1993).

La estrategia deconstruccionista propuesta por Derrida podría considerarse como una consecuencia más de la actitud de sospecha nietzscheana. De esta misma actitud se puede derivar la atención que este filósofo mostraba por las múltiples lecturas que ofrecen los textos, así como por las formas en que los significados llegan a ser estabilizados. A partir de sus propuestas se popularizará una forma de investigar que hará hincapié en la función de las ideologías culturales y políticas dominantes sobre formas de pensar y actuar situadas, que será conocida como movimiento *postestructuralista*. Foucault, contemporáneo de Derrida, y uno

de los máximos representantes de este movimiento, incidirá precisamente en el poder que tienen las instituciones para el establecimiento de saberes, y el uso de los mismos como instrumentos de dominación (Foucault, 1970/1983; 2006). Asimismo, Pierre Bourdieu continuará desarrollando este tipo de intereses bajo una lógica similar, llevándolo al terreno de la Antropología y la Sociología, para analizar, entre otras cosas, el papel que juega el capital cultural dentro de los procesos de dominación. Retomaremos esta cuestión en el último apartado de este capítulo. Antes quisiéramos detenernos en los cambios sobre la concepción del lenguaje a los que hemos aludido, dada su relevancia para la emergencia de los estudios discursivos dentro de los que se inserta esta tesis doctoral.

1.4 DEL LENGUAJE COMO REFLEJO DEL MUNDO AL LENGUAJE COMO FORMA DE ACCIÓN

Las transformaciones que hemos ido mencionado a lo largo de este capítulo se enmarcan, a su vez, dentro de un proceso de cambio conocido como *giro lingüístico* (Rorty, 1967/1990), que se produjo en el campo de las ciencias humanas y sociales a lo largo de las últimas décadas del siglo XX (Palti, 1998; Ibáñez, 2003). Como ya hemos mencionado, este proceso de cambio fue tomando diferentes formas y en él participaron representantes de diferentes campos del conocimiento. Durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, siguiendo la estela del pensamiento neo-positivista, se desarrollaron propuestas lógico-analíticas que pretendían, entre otras cuestiones, reformar el lenguaje con el objetivo de obtener de él “garantías de cientificidad”. Autores como Gottlob Frege, Bertrand Russell y la primera etapa de Ludwig J.J. Wittgenstein fueron algunos de los grandes representantes de esta sensibilidad, que culminaría con los desarrollos de un grupo de filósofos y científicos conocidos como el *Círculo de Viena*. La preocupación básica de este grupo era definir las características que debería reunir el lenguaje para convertirse en un instrumento adecuado para representar “hechos”.

Tras la II Guerra Mundial el *giro lingüístico* fue adoptando otras derivas muy diferentes. Especialmente nos interesa aquélla que retoma las propuestas realizadas desde la pragmática de Charles Pierce, William James y John Dewey, de cuya sensibilidad e interés por el lenguaje cotidiano nos sentimos deudores. Desde esta nueva perspectiva el lenguaje será entendido como forma de acción y no como mero reflejo o representación del mundo. Asimismo, este movimiento condujo la mirada investigadora hacia el estudio de los usos del

lenguaje y hacia las consecuencias o efectos sociales de esos usos, es decir, hacia lo que se posibilita o se impide a través de un uso lingüístico determinado.

Por otro lado, junto al *giro lingüístico* se desarrollaron otros movimientos preocupados por los usos del lenguaje cotidiano: la teoría de los actos de habla de John L. Austin (1962); la lingüística pragmática de Herbert Paul Grice (1975) y Stephen Levinson (1983); la etnometodología de Harold Garfinkel (1967); la etnografía del habla de Dell Hymes y John Gumperz (1972); la perspectiva dramaturgica de Erving Goffman, (1971; 1981); los estudios conversacionalistas de Harvey Sacks (1992), entre otros, que, de forma paralela, contribuyeron a la emergencia y transformación no sólo del campo lingüístico, sino de todas aquellas ciencias sociales que comenzaban a interesarse por el discurso. Sin duda, en este sentido, el trabajo de Michel Foucault (1968/2001; 1969/1978) ha sido uno de los más influyentes a la hora de conceptualizar el discurso entendido no como habla o simple conjunto de enunciados, sino como práctica social dependiente de sus condiciones de producción:

“Se renunciará, pues, a ver en el discurso un fenómeno de expresión, la traducción verbal de una síntesis efectuada por otra parte; se buscará en él más bien un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad. El discurso concebido así, no es la manifestación, majestuosamente desarrollada, de un sujeto que piensa, que conoce y que lo dice: es, por el contrario, un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo. Es un espacio de exterioridad donde se despliega una red de ámbitos distintos”.

(Foucault, 1969/1978, p.90)

Los llamados *giro discursivo* y *giro reflexivo* encaminaron la investigación hacia la problematización de los contextos de emergencia y recepción de discursos, hacia la negociación de los mismos a través de la interacción social y hacia el análisis de los marcos ideológicos a través de los cuales esos discursos cobran sentido. De ahí su concepción como práctica social que desarrollaremos a continuación.

1.4.1. Más allá del lenguaje: el discurso como práctica social e interaccional

La noción de discurso que comienza a gestarse bajo este movimiento y que nosotros utilizaremos a lo largo de esta tesis doctoral, como acabamos de apuntar, siguiendo la propuesta foucaltiana, va más allá del término “lenguaje” o de los conceptos “texto” o “signo”. Así, entendemos que la noción de “discurso” recoge de una forma más adecuada aquellos

procesos de significación que implican unidades hipertextuales, es decir, aquellas que provocan un desplazamiento constante del centro de atención hacia otras unidades. De este modo, el discurso no es nada de suyo sin todo el sistema de prácticas sociales, sociomateriales e institucionales que lo producen, lo reivindican, lo difunden y lo hacen posible (Foucault, 1969/1978; Fairclough y Wodak, 1997; Martín Rojo, 2001). El discurso se entiende como una práctica social que, al mismo tiempo que se despliega, va constituyendo la propia realidad social en la que éste tiene lugar. De esta forma, el discurso apunta a formas culturales compartidas cuya autoridad se halla segregada entre aquél que lo actualiza y aquellas instituciones y estructuras sociales que lo posibilitan. En palabras de Blanco (2002):

“El discurso *discurre* trazando amplios meandros, creando cursos provisionales que contribuyen a definir la orografía y el paisaje cultural. En muchas ocasiones los cauces por los que discurre el discurso se trazan, se dejan ver o describir, ‘a pesar de’ las intenciones o, incluso, de las propias palabras”.

(p.38)

De esta manera, se puede decir que la autoría de cualquier práctica discursiva va más allá del locutor o emisor material del mismo pues remite a lugares de enunciación inmersos en estructuras, es decir, marcos institucionales específicos, que restringen, por ejemplo, las prácticas discursivas posibles⁶, las temáticas que pueden ser escogidas e, incluso, su interpretación. La estructura –como veremos a lo largo de los capítulos 4 y 5–, por tanto, crea las condiciones de posibilidad para que ciertos discursos sean puestos en marcha, dirigiendo y regulando las acciones de los individuos, que, no hay que olvidar, al mismo tiempo, tienen la posibilidad de modificar estas condiciones. Precisamente, como ya hemos referido más arriba, a esto se refería Anthony Giddens a través de su teoría de la *estructuración*, definida como un proceso de doble sentido, como si se tratase de dos caras de una misma moneda –o, dicho en sus propios términos, *dualidad de la estructura* (Giddens, 1984)– en el que la “estructura” y la “acción” se hallan fundamentalmente imbricadas. Por un lado, entiende la estructura como un conjunto de reglas y recursos implicados de forma recursiva en la reproducción social de las

⁶ “Por prácticas discursivas Foucault entiende reglas anónimas, constituidas en el proceso histórico, es decir, determinadas en el tiempo y delimitadas en el espacio, que van definiendo una época concreta y en grupos o comunidades específicos y concretos, las condiciones que hacen posible cualquier enunciación” (Íñiguez, 2006, p. 82).

relaciones establecidas a través del tiempo y el espacio y, por el otro, la acción como capacidad humana para transformar esas reglas, recursos y relaciones.

Esta manera de concebir el discurso implica un cambio respecto a las cuestiones de estudio que se consideran relevantes. De este modo, las investigaciones que entienden el discurso como práctica social, centran su análisis tanto en el nivel lingüístico-textual, como en el nivel contextual, por ejemplo, el lugar de la enunciación, el posicionamiento del autor y las negociaciones establecidas entre distintos participantes, así como las relaciones entre ambos niveles o dimensiones. Además, esta forma de entender el discurso implica abordar la relación dialéctica existente entre la situación discursiva particular que se estudia y la institución y estructura social que la enmarca (Fairclough y Wodak, 1997), pues son éstas las que proporcionan las claves para entender los elementos que, por un lado, regulan una situación particular y que, por otro, le dan valor social (Martín Rojo, 1997). Dentro de este giro cabe destacar la corriente crítica en análisis del discurso con la que, como ya hemos mencionado, este proyecto se identifica de forma particular y sobre la que volveremos en el Capítulo 2. Desde este enfoque se busca desmontar aquellos conceptos y discursos legitimados socialmente y considerados “normales” desde la institución (Foucault, 1970/1983), con el objetivo de explorar sus efectos sociales, así como para intervenir en la producción, circulación y recepción de los mismos (Martín Rojo, 2001). De esta manera, lo que caracteriza de forma específica al análisis crítico del discurso es:

“el afán de intervenir en el orden social y discursivo, incrementando la reflexividad de los hablantes, su conciencia de las repercusiones del uso lingüístico, dotándoles de las herramientas necesarias para analizar y modificar sus usos, creando, además, a través de los análisis la posibilidad de que surjan visiones y representaciones alternativas de los acontecimientos”.

(Martín Rojo, 2003, p. 166)

Entender el material discursivo-interaccional que está en el foco de nuestro trabajo implica, como veremos, desplegar las condiciones de posibilidad en las que éste se da, en términos políticos, legales, sociales. Por ello, hemos dedicado una parte amplia de esta tesis (capítulos 4 y 5) al análisis de las disposiciones legales y reguladoras que consideramos clave para la emergencia de los procesos de identidad y alterización en la escuela objeto de nuestra investigación.

Por último, conviene señalar que, a lo largo de esta tesis y, especialmente, en los análisis de interacción en el aula (Capítulo 7), utilizaremos los conceptos tanto de “discurso” como de “interacción” con el objetivo de hacer hincapié en la inseparabilidad de ambos términos. De esta manera, pretendemos subrayar la necesidad de atender no sólo a las prácticas lingüísticas que puedan remitirnos a prácticas de uso y a prácticas ideológicas más amplias dentro de un contexto social dado, sino también, a las condiciones de producción del discurso que estamos interesados en analizar: “discourse in interaction becomes a privileged site for analyzing social action and social structure (and the relationship between the two)”⁷ (Heller, 2001, p.251). Por esta razón, en este trabajo, no tomaremos muestras de discurso de forma aislada, sino extraídas de los procesos dinámicos y fluidos de interacción en un aula. De este modo podremos mostrar dinámicas de participación y de relación entre los participantes, haciendo uso de conceptos analíticos procedentes de los estudios de la conversación (como la identificación de fases y secuencias interaccionales, la gestión de los turnos de palabra, la cooperación o resistencia comunicativa y el empleo de deícticos –especialmente los pronombres: “nosotros” y “ellos”–).

1.5. DEL ESTUDIO DE LOS PROCESOS MACROSOCIALES A LA INTERACCIÓN EN LA VIDA COTIDIANA

Otro de los campos de conocimiento de los que nos sentimos deudores en el desarrollo de este trabajo es el de la Sociología. Los cambios del pensamiento filosófico relativos a la concepción del lenguaje antes referido también tuvieron su reflejo sobre esta disciplina. Nos interesa destacar el cambio de foco de interés hacia el estudio de formas de uso contextualizadas del lenguaje, a partir del cual emerge un interés por el estudio de eventos cotidianos, aparentemente carentes de importancia y, supuestamente fuera del campo de estudio de la Sociología “con mayúsculas”, tradicionalmente interesada por los procesos denominados “macro-sociales”. Como ya hemos mencionado, la sociología “de la máscara” propuesta por Erving Goffman, la etnometodología de Harold Garfinkel, Aaron V. Cicourel y otros, y los estudios de la conversación de Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff y Gail Jefferson,

⁷ “El discurso en interacción es un sitio privilegiado para analizar la acción social y la estructura social (así como la relación existente entre ambas)” [Traducción propia].

son algunos de los enfoques que protagonizaron este giro hacia la cotidianidad y los procesos sociales de “grano fino”. Todos estos autores parten de la base de que:

“la sociedad es el resultado y el producto de prácticas realizadas y aplicadas por los sujetos y, por tanto, el objeto de análisis de la Sociología debe ser la vida cotidiana, el tejido obvio y normal de la comprensión del mundo y de los otros, en el cual tales prácticas se realizan sin esfuerzo y sin atención”.

(Wolf, 2000, p.14).

La emergencia de estas nuevas tareas para la Sociología no hubiera sido posible sin el desarrollo de una nueva sensibilidad filosófica que, a partir de la sociología del conocimiento de corte fenomenológico, se fue convirtiendo en una suerte de paradigma para esta disciplina. Estamos hablando del construccionismo social. Esta corriente no presupone una realidad social objetiva, sino que entiende que la realidad social se construye a través de la interacción social (Berger y Luckmann, 1968/2001). Por tanto, el objeto de la Sociología se traslada al estudio de las formas de interacción social cotidianas, posibilitando, a través de ellas, la comprensión del modo en que se estructura la propia vida social (Giddens, 1984).

La etnografía sociolingüística crítica, campo emergente y desarrollado actualmente por miembros de nuestro grupo de investigación (Heller y Martin-Jones, 2001; Martín Rojo, 2010; Patiño-Santos, 2008; Pérez-Milans, 2009), constituye una aportación interesante en esta misma dirección. A través del empleo de una estrategia metodológica etnográfica, se busca el estudio situado de la lengua en uso, es decir, en el seno de las actividades que conforman una práctica social, como en este caso la escolar, de manera que se puedan obtener indicios que ayuden a entender “la repercusión de esos usos lingüísticos y su papel en el acceso y movilidad sociales de sus usuarios” (Patiño-Santos, 2008, p.56). Se trata, en definitiva, de una aproximación integradora de enfoques sociológicos, lingüístico-interaccionales y antropológicos que permiten:

“(...) to explore the relationship between local discourse practices and wider, complex social processes, including the production of knowledge and ideologies, in order to understand the ways in which speakers draw on linguistic resources (forms and practices) when building social differences and power relationships”⁸.

(Martín Rojo, 2010, p.91)

⁸ “(...) explorar la relación entre prácticas discursivas locales y procesos sociales más amplios y complejos, incluyendo la producción de conocimiento e ideologías, con el fin de comprender las formas a través de las cuales los hablantes recurren a los recursos lingüísticos (formas y prácticas) en la construcción de las diferencias sociales y relaciones de poder” [Traducción propia].

1.6 EL PAPEL DE LA ANTROPOLOGÍA EN LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE LA ALTERIDAD

No es casualidad que todas las aproximaciones que hemos estado mencionando hasta aquí se apoyen en desarrollos procedentes del campo de la Antropología, especialmente para este trabajo, de la antropología simbólica (Geertz, 1973; 1983) y la antropología lingüística (Duranti, 2000). Dedicada al estudio de la cultura, esta disciplina no podía resultar ajena para las perspectivas culturales (Rosa, 2000a), aunque, sorprendentemente, el único intento de vinculación formal contemporánea entre los enfoques dominantes en Psicología y Antropología lo encontramos en la antropología cognitiva (Reynoso, 1986).

Las aportaciones realizadas desde este campo son de gran relevancia para esta tesis en la medida en que ha proporcionado claves metodológicas, no sólo en relación con las técnicas de recogida y producción de la información (véase, Capítulo 2) sino también, relativas a una forma de comprender la investigación social reflexiva y comprometida con el cambio social (Duranti, 2000; Martín Rojo y Mijares, 2007a). Dada la importancia de este movimiento para la forma de entender nuestro trabajo, nos parece importante reseñar aquí, aunque sea brevemente, la transformación que esta disciplina, configurada al calor de los imperativos de la modernidad, ha experimentado en las últimas décadas a la hora de dar cuenta de la diversidad cultural y, por tanto, de la producción de identidad y alteridad.

Recordemos que la Antropología surgió en Europa con la pretensión de explicar y dar sentido a aquellos mundos y colectivos humanos alejados y exóticos para la “cultura occidental”. Con este objetivo, desde la legitimidad del ojo “experto” y “civilizado”, se fueron segregando prácticas clasificatorias que, respondiendo a una perspectiva y un posicionamiento marcadamente etnocéntrico, fueron construyendo al “otro”. El papel de la Antropología respecto a las formas no sólo de percibir al otro “extraño” o “diferente”, sino a las formas de constituirlo como tal, de generar barreras o, como diría Fredrik Barth (1969/1976), de establecer “*boundaries*⁹ étnicas”, ha sido central para el desarrollo de formas populares de entender la mismidad y la diversidad.

⁹ El término “*boundarie*”, al contrario que su traducción al español “frontera”, contempla no sólo el límite sino también la vinculación entre los diferentes grupos étnicos. Hemos considerado que ese sentido de doble dirección se ajustaba mejor a la idea que propone Barth en su libro y, por lo tanto, hemos preferido conservar el término en inglés.

Los primeros antropólogos ejercían su labor desde el convencimiento de que sus clasificaciones eran racionales y, por tanto, ajustadas a una supuesta “realidad” (véase Jahoda, 1995). Al mismo tiempo, entendían dichas clasificaciones como legítimas, pues pensaban que su cultura se situaba en la parte superior de una supuesta jerarquía moral preexistente y “universal”, que los posicionaba del lado de los “civilizados” y de una sociedad modernizada y basada en la razón. Mientras que, del otro lado, se hallaban aquéllos que “se habían parado en el tiempo” (Fabian, 1983), los incivilizados, es decir, los “salvajes” o los “subdesarrollados”. Esta forma de producción social de la alteridad y su tratamiento conceptual confería un sentimiento de supremacía y un efecto de dominación hacia aquellos sujetos que constituían el objeto de estudio antropológico. Como iremos viendo a lo largo de nuestro trabajo, especialmente en los capítulos 5, 6 y 7 estas visiones aún siguen siendo populares fuera de la academia y de uso generalizado sin que, aquellos que son atravesados por este tipo de discursos, sean necesariamente conscientes de ello.

El fin del colonialismo y el consecuente traslado de algunas minorías étnicas a las grandes urbes, posibilitaron la emergencia de nuevas voces, devolviendo a Occidente una mirada diferente sobre los fenómenos antes estudiados desde perspectivas unilaterales. Este cambio hizo surgir un nuevo movimiento conocido como *postcolonialismo*. De estas voces emergentes, concretamente de aquéllas originarias de las antiguas colonias, podríamos destacar, siguiendo la sugerente recapitulación realizada por Monge (2008), la influencia de las obras de Asad, Said y Appadurai para posibilitar el desarrollo de un nuevo enfoque en Antropología que, a su vez, influiría en el cambio conceptual producido en otras ciencias sociales de las que nos hacemos eco en este trabajo.

Talal Asad, por ejemplo, nacido en Arabia Saudí y educado en India y Afganistán, publicó en 1972 *Anthropology and the Colonial Encounter*, uno de los primeros textos dentro de este campo en los que se estableció una relación directa entre Antropología y colonialismo. Por su parte, Edward Said, nacido en Jerusalem, publicó en 1978 su ya célebre libro *Orientalismo*, donde el autor presenta una visión crítica sobre las imágenes que se construyen desde Occidente sobre Oriente y en el cual reflexiona acerca de cómo esas visiones influyen decisivamente en el tipo de relaciones que se establecen entre ambos. Por último, Arjun Appadurai, nacido en India, publicó en 1996 *La modernidad desbordada*, a través del cual ofrece una visión global de las transformaciones a las que está sujeto el mundo contemporáneo. Su propuesta teórica, que engloba conceptos como el de “etnopaísaje global”, deja constancia de la alta movilidad de las comunidades humanas actuales, cuyo anclaje ya no se establece en territorios concretos.

Todos estos cambios se plasmaron de forma contundente en la manera de entender la etnografía que, como ya mencionamos anteriormente, ha sido la estrategia metodológica por excelencia de la Antropología. Bronislaw Malinowski es considerado como el fundador de esta forma de investigar, cuyos principios aparecen descritos en el apartado introductorio de su obra más conocida, *Los argonautas del Pacífico Occidental*, publicada en 1922, a través del cual relata el trabajo de campo llevado a cabo por él mismo en las Islas Trobriand (Papúa Nueva Guinea). Esa forma de aprehender la realidad social forma parte de lo que hoy en día se conoce como etnografía tradicional, diferenciada de la etnografía crítica más cercana a posicionamientos contemporáneos, como puede ser el construccionismo social o los movimientos postcoloniales. Marcada por la nueva concepción del lenguaje sobre la que hemos hablado en apartados anteriores, la etnografía actual deja de ser considerada como una práctica neutral y objetiva para ser entendida como una práctica de autor cuya perspectiva y postura axiológica no pueden, en ningún caso, ser escondidas. Igualmente, cambiará los escenarios “exóticos” por otros más cercanos y cotidianos, como es el caso del estudio de instituciones escolares en sociedades ya industrializadas (véase, por ejemplo el estudio clásico presentado por Willis, 1978). Asimismo, pasará a formar parte de las prácticas investigadoras de otras ciencias sociales, abandonando su relación exclusiva con la Antropología tal y como mostramos en esta tesis doctoral.

1.7 LA DIMENSIÓN HISTÓRICA DE LAS ACCIONES Y LAS PRÁCTICAS SOCIALES

Quisiéramos concluir este capítulo con una reflexión acerca de la relevancia que, para nuestra forma de entender este trabajo, tienen las perspectivas historicistas de corte genealógico. A partir de las mismas, se toma conciencia de la dimensión histórica del ser humano posibilitando, de este modo, que la mirada investigadora vaya más allá de la estructura. Para situarnos, resulta fundamental recuperar aquí algunos autores que ya mencionamos con anterioridad, a propósito de los antecedentes de la psicología cultural, como Giambattista Vico (1668-1744), en cuya obra *La Ciencia Nueva* se vislumbra claramente la conciencia de la legalidad histórica, así como la idea de que toda forma de conocimiento emerge al hilo de una cierta configuración del espíritu que siempre es histórica. El hecho de afirmar que el ser humano se va haciendo a sí mismo –*autopoiesis*–, a través de los objetos sociales que él mismo va creando –mediación cultural–, posibilita otras formas de pensar, diferentes a las que se derivan de la lógica implacable de la razón cartesiana (Blanco, 2002).

Desde otro *cronotopo* y, a partir de condiciones muy diferentes, Wilhelm Dilthey (1833-1911) formulará, en el contexto alemán del s.XIX, una psicología comprensiva a través de la cual reivindicará “un sujeto cuya verdadera naturaleza sólo se puede expresar en la trama de sentidos que va construyendo a lo largo de su vida” (Blanco, 2002, p.123-124), lo que supone una apuesta por un método de investigación biográfico y hermenéutico. Como ya apuntamos al comienzo de este capítulo, conviene no perder de vista el hecho de que su trabajo, junto con el de muchos otros historicistas alemanes (Von Humboldt, Ramke), se desarrolla como forma de deslegitimación racional de las pretensiones universalistas de la ilustración francesa. En palabras de Blanco (2002):

“Frente a la idea de una sola nación, *la humanidad*, regida por un mismo conjunto de leyes, los historicistas reaccionan con una filosofía de la historia que subraya la autonomía funcional de las naciones, la importancia constructiva y explicativa de las tradiciones locales y la naturaleza irreprimible del *carácter* de los pueblos”.

(p. 122; énfasis del autor)

Friedrik Nietzsche (1844-1900) no sólo recoge el testigo de este legado, sino que lo lleva hasta sus últimas consecuencias, por lo que más tarde, junto con Marx y Freud, será reconocido como uno de los tres grandes maestros de la sospecha (Ricoeur, 1999). Especialmente en su obra *Consideraciones Intempestivas*, obliga al lector a no perder de vista la dimensión histórica de todo fenómeno humano. Toda su obra invita, en definitiva, a pensar genealógicamente; esto es, a ejercer “un tipo de disposición racional que no [de] por supuestas las categorías que va a estudiar, sino que se [ocupe] de rastrear su emergencia y transformación en el seno de zonas de actividades concretas, con significados e implicaciones siempre diversos” (Cohen y Blanco, 2012, p. 82). En su obra, *La Genealogía de la moral*, Nietzsche indaga acerca de la emergencia histórica y funcional de los valores morales mostrando, de una manera descarnada el “carácter históricamente concreto de nuestras aspiraciones morales” (Blanco, 2002, p. 126). De tal manera que toda idea de objetividad y Verdad absoluta, universal, se desvanece para pasar a una concepción jurídica de la misma. De modo que, si asumimos, tal y como nos propone Nietzsche, que los códigos de juicio para decidir lo verdadero y lo moral tienen historia –es decir, que cambian con el tiempo, que no son estables–, equivale a aceptar que la verdad (en este caso verdades) y la moral dependen de las formas de vida de las que toman su función reguladora (Cohen y Blanco, 2012).

En *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, una de las obras más impactantes y que más influyó en el ámbito de las ciencias sociales, Max Weber (1864-1920) coloca definitivamente el problema de la historia y del cambio en la agenda de los científicos sociales. El texto comienza sin paliativos, lanzando una pregunta que no puede dejar a nadie indiferente: “¿qué concatenación de circunstancias ha conducido a que precisamente en Occidente, y sólo aquí, surgieran fenómenos culturales que se encontraban (al menos, según nos complace figurarnos) en una dirección de desarrollo con significado y validez *universales*?” (Weber, 1969/1998, p. 77). Es decir, ¿cómo es posible que hayamos llegado a puntos de vista universales desde posiciones locales? ¿Cómo es posible que haya formas de vida concretas, que hayan conseguido producir conocimientos cuyo propósito es tener alcance universal?

La verdad, la objetividad, el conocimiento carente de ideología y ahistórico no resulta posible, según Michel Foucault (1926-1984), pues ésta “no es libre por naturaleza ni siervo del error sino que su producción está toda entera atravesada por relaciones de poder” (Foucault, 1977, p.76; citado en Restrepo, 2004, p. 85). La propuesta genealógica de Foucault para entender cómo es posible la división entre lo verdadero y lo falso, pondrá el acento precisamente sobre la noción de poder (Foucault, 1970/1983), mientras que otros autores contemporáneos, como Ignace Meyerson (1948), Ernest Boesch (1991) o Pierre Hadot (1998; 2006), en general, ponen de manifiesto el valor propositivo de la actividad y la importancia del análisis de las condiciones que la hacen posible.

Entre los autores más fieles al espíritu foucaultiano nos interesa poner de relieve el trabajo de los historiadores de la Psicología Nikolas Rose (1998) o Kurt Danziger (1997), entre otros, quienes actualizan el legado de los autores mencionados a lo largo de este apartado, centrándose en el estudio de las mediaciones que han hecho posible la propia noción de lo psicológico (Cohen y Blanco, 2012). En el Capítulo 2 retomaremos el punto de vista genealógico, el cual nos ha servido como anclaje metodológico en nuestro intento de ver las condiciones de posibilidad a partir de las cuales nociones como “atención a la diversidad” e “integración” se hacen relevantes en el contexto educativo, así como la manera en que lo hacen.

1.8 RECAPITULACIÓN

A lo largo de este capítulo hemos situado nuestra investigación dentro de un enfoque transdisciplinar, estableciendo sus deudas teóricas en diversos campos del conocimiento o sub-disciplinas emergentes como la psicología cultural, los estudios del discurso, las sociologías de la vida cotidiana o la antropología crítica. Para llevar a cabo esta tarea, hemos puesto sobre la mesa algunas claves para entender el sentido histórico de la emergencia del enfoque cultural en Psicología, así como su vinculación con otras tradiciones y sensibilidades teóricas afines. El trabajo transdisciplinar ha supuesto, además, un esfuerzo de comprensión teórico-metodológica que nos ha llevado a apropiarnos de conceptos procedentes de diversos campos tales como “acción”, “práctica”, “mediación” o “crítico”, por ello, hemos procurado aclarar tanto el sentido en el que hemos empleado dichos conceptos como los motivos que nos han llevado a hacerlo de ese modo. En el capítulo que sigue, nos detendremos en las implicaciones que el posicionamiento teórico desplegado en estas páginas ha tenido para la elección de la estrategia metodológica llevada a cabo en esta tesis doctoral, así como la descripción de las características del trabajo de campo y de las técnicas de recogida/producción de información empleadas.

CAPÍTULO 2

LA PUESTA EN MARCHA DE UNA ESTRATEGIA ETNOGRÁFICA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y GENEALÓGICA

2.1	EL EMPLEO DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS CUALITATIVAS PARA EL ESTUDIO DE LA (INTER)ACCIÓN HUMANA SITUADA	48
2.2	MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	52
2.2.1.	Condiciones de acceso del equipo investigador al centro	54
2.2.2.	La mirada condicionada: los interrogantes que guiaron nuestro trabajo de campo	56
2.2.3.	Etapas del trabajo de campo realizado	57
	<i>Primera etapa</i>	57
	<i>Segunda etapa</i>	58
	<i>Tercera etapa</i>	59
2.3	ETNOGRAFÍA ESCOLAR CRÍTICA Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EMPLEADAS EN LA INVESTIGACIÓN	60
2.3.1.	Observación participante	63
2.3.2.	El cuaderno de campo	64
2.3.3.	Entrevistas	65
2.3.4.	Grupos de Discusión	67
2.3.5.	Análisis de material didáctico: el texto escolar	70
2.3.6.	Análisis de documentos normativos y reguladores de la diversidad cultural en los centros educativos	71
2.4	DECISIONES TÉCNICAS Y PROCEDIMENTALES	72
2.4.1.	Criterios de archivo y transcripción	74
2.5	DAR SENTIDO A LA INFORMACIÓN RECOGIDA: CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS	75
2.6	EL SENTIDO DE LA ACTITUD GENEALÓGICA	79
2.6.1.	Microgénesis e historiogénesis de los procesos de identidad y alteridad estudiados	81
2.7	RECAPITULACIÓN	83

CAPÍTULO 2

LA PUESTA EN MARCHA DE UNA ESTRATEGIA ETNOGRÁFICA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y GENEALÓGICA

En este capítulo reflexionaremos sobre las consecuencias metodológicas que se derivan del posicionamiento teórico adoptado en esta tesis doctoral y que hemos fundamentado a lo largo del capítulo anterior. Como ya hemos señalado, el objeto principal de análisis de esta tesis son las prácticas discursivo-interaccionales implicadas en los procesos de alterización y observadas en el centro educativo objeto de nuestro estudio; no obstante, éstas resultarían incomprensibles si no se tuvieran en cuenta las condiciones de posibilidad a través de las cuales estas prácticas se han ido constituyendo y regulando históricamente. Por tanto, si bien dedicamos la mayor parte de este capítulo a describir la estrategia metodológica etnográfica empleada, también presentamos una última sección en la que se explicita y justifica nuestra concepción genealógica en el análisis de las condiciones histórico-materiales generales y las condiciones institucionales concretas del centro, a partir de las cuales cabe entender el escenario en el que hemos realizado el trabajo de campo.

Comenzaremos con un apartado introductorio (2.1), en el que se abordarán algunas de las cuestiones que consideramos más relevantes para entender por qué, a lo largo de las últimas décadas, el interés y el empleo de estrategias metodológicas cualitativas –como es el caso de la etnografía– ha experimentado un claro aumento y desarrollo dentro de las ciencias sociales y humanas. Una vez descrito el contexto histórico-académico en el que nos movemos, continuaremos con una descripción del marco de investigación general (2.2) en el que se inserta esta tesis doctoral, con el fin de seguir contextualizando apropiadamente el trabajo de campo realizado. En esta línea, detallaremos cómo se estableció el contacto con el centro

educativo (2.2.1.), especificaremos el conjunto de preguntas de investigación que fueron guiando el proceso de recogida/producción de información (2.2.2.), y resumiremos las tres etapas en las que quedó dividido el trabajo de campo en el centro (2.2.3.). Una vez concluida esta tarea, pasaremos a describir la estrategia etnográfica general (2.3) que diseñamos para dar respuesta a los interrogantes que motivaron esta investigación, especificando las técnicas e instrumentos de producción/recogida de información empleadas. De esta manera, hablaremos sobre los usos específicos que hemos hecho en nuestra investigación de la observación participante (2.3.1.), el cuaderno de campo (2.3.2.), las entrevistas (2.3.3.), los grupos de discusión (2.3.4.) y del análisis documental: del material didáctico (2.3.5.) por un lado y, de los documentos normativos y reguladores (2.3.6.) por otro, –principios rectores de marcos normativos, informes, leyes, planes, etc.– que regulan y dan sentido a las prácticas relacionadas con los conceptos de “integración” e “inclusión”, los cuales determinan una manera de entender la dualidad identidad-alteridad objeto de nuestro estudio. Asimismo, haremos referencia a las decisiones técnicas (2.4) que hemos tomado para el tratamiento, ordenación y preservación de la información obtenida a través del trabajo de campo realizado, centrándonos especialmente en los criterios de archivo y de transcripción adoptados (2.4.1.), y a los criterios que hemos seguido para su análisis (2.5). Finalmente, cerraremos el capítulo con una sección (2.6) en la que definiremos nuestra concepción genealógica a través de la cual hemos ampliado la estrategia etnográfica de esta tesis doctoral.

2.1 EL EMPLEO DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS CUALITATIVAS PARA EL ESTUDIO DE LA (INTER)ACCIÓN HUMANA SITUADA

“The real remedy is to make nature study a study of nature, not of fragments made meaningless through complete removal from the situations in which they are produced and in which they operate¹”.

(Dewey, 1916, p.213)

Resulta llamativo el hecho de que, a lo largo de las últimas décadas, las ciencias sociales y humanas estén experimentando un auge tanto en el interés como en el uso de

¹ “La solución real es hacer un estudio natural de naturaleza, no de fragmentos sin sentido al ser apartados completamente de las situaciones en las cuales se producen y en las que operan” [Traducción propia].

estrategias metodológicas de corte cualitativo. Como hemos indicado en el capítulo anterior, la tradición positivista, cuyo horizonte de acción fija la mirada en el método experimental, interesado por la explicación causal y la predicción, fue acumulando grandes insatisfacciones dentro del campo de estudio de la acción humana (véase, por ejemplo, Bruner, 1990/2002; Cole, 1996). Este descontento impulsó la necesidad de cambiar la perspectiva y de plantear otro tipo de interrogantes, proporcionando las condiciones necesarias para la emergencia de cambios teórico-metodológicos en el campo de las ciencias sociales y humanas. En esta tesis doctoral nos interesan, de forma particular, los cambios conceptuales producidos dentro del pensamiento psicológico, antropológico, filosófico, sociológico y lingüístico relacionados con la naturaleza y función de la cultura, la identidad y, especialmente, de los usos discursivo-interaccionales del lenguaje, que tuvieron gran repercusión en el impulso y desarrollo de la investigación cualitativa.

Es, por tanto, y como señalan numerosos autores contemporáneos (véase, por ejemplo, Bruner, 1990/2002; Wertsch, 1992; Wertsch, del Río y Álvarez, 1997; Valsiner, 2004), la necesidad de recuperar el sentido cultural de los fenómenos que se constituyen como objeto de estudio, el motor que impulsa y fundamenta este interés renovado por las estrategias metodológicas cualitativas. En nuestra opinión, se trata de recuperar algo que se había desdibujado a partir del aislamiento y control de variables exigidos por el método hipotético-deductivo de las corrientes más experimentales. Como ya mencionamos en el capítulo anterior, la influencia del giro lingüístico que tuvo lugar en el ámbito de las ciencias sociales y humanas y, en el caso concreto del campo de la Psicología, la recuperación del impulso original de la primera *Revolución Cognitiva*, posibilitó la emergencia de corrientes narrativas, discursivas y culturales (Bruner, 1990/2002). A partir de dichas corrientes, la Psicología tiende a hacerse más sensible a la idea de que la acción humana responde a situaciones específicas e históricamente situadas (Blanco, 2002), al mismo tiempo que la acción de los sujetos crea tales situaciones; es decir, comienza a perfilarse una postura que trata de superar el dualismo entre acciones y estructuras (Giddens, 1984; Grad y Martín Rojo, 2008). A grandes rasgos, y aún a riesgo de simplificar demasiado, diríamos que estas corrientes estarían interesadas, por tanto, en comprender los procesos a través de los cuales se crea y se negocia el significado dentro de una comunidad determinada. A partir de esta premisa, se va haciendo necesario el diseño de estudios situados en su contexto natural, que exigen el

empleo de nuevas estrategias, como, por ejemplo, la etnográfica, y de nuevas técnicas² de recogida de datos, como la observación participante y las entrevistas, que describiremos un poco más adelante junto a otras que hemos empleado en la elaboración de esta tesis doctoral.

Bajo nuestra perspectiva, los objetivos, así como los intereses de investigación propios de un enfoque genuinamente cualitativo difieren, necesariamente, de los habituales en uno cuantitativo. En este sentido, por ejemplo, el interés por conseguir datos “representativos” de una población dada, objetivo que se persigue a través de la puesta en práctica de estrategias metodológicas cuantitativas, se ve desplazado por el interés de realizar descripciones detalladas de situaciones o fenómenos localmente situados y organizados a partir de diferentes *escalas*³ (Blommaert, Collins y Slembrouck, 2004). Así, a través de este tipo de estrategias buscamos patrones de participación y otro tipo de recursividades que nos permitan conectar el objeto de estudio, por un lado, con estructuras y procesos macrosociales más amplios (Íñiguez, 2006) y, por otro, con otras investigaciones que hayan producido o arrojado datos similares (López, *et al.*, 2010). De esta forma, resulta posible la construcción de una teoría que, a pesar de que se encuentre fundamentada en casos localizados, apela, sin embargo, a procesos (históricos, macrosociales) que trascienden una situación específica.

Asimismo, desde la perspectiva cualitativa que defendemos en esta tesis doctoral, la mirada centrada en el individuo se desplaza hacia una mirada atenta a comunidades específicas (Pérez-Milans, 2009). De esta forma, la cultura, por un lado, y su construcción y actualización en situaciones concretas, por otro, constituyen elementos fundamentales para la investigación que plasmamos en esta tesis. En ningún momento hemos perdido de vista, por tanto, que los individuos se socializan y desarrollan sus actividades dentro de comunidades, mediadas por discursos y reglas culturales que especifican el tipo de participaciones que se espera de ellos, o que son aceptadas en determinadas situaciones, conformando, de esta manera, estados canónicos o paisajes legítimos para la acción (Bruner, 1986/1996). El foco situado sobre la cultura nos conduce, además, a interesarnos por la comprensión de procesos

² En el sentido de prácticas de investigación cualitativa (véase Serrano y Gordo, 2008, p. XVII).

³ El concepto de “escalas” es empleado por Blommaert *et al.* como un recurso semiótico a través del cual se derivan todo tipo de significados indexicales. A través de dicho concepto, se enfatiza la idea de que los espacios están ordenados y organizados en función de la relación que éstos establecen entre sí a distintos niveles (locales, nacionales, internacionales, etc.) y, al mismo tiempo, categorizados y estratificados a través de la incorporación de diferentes tipos de escalas (periféricas, semiperiféricas o centrales) superpuestas unas a otras en cada situación (por ejemplo, cuando el color de la piel o un acento regional particular “periféricos” influyen sobre una interacción situada y “central” reconfigurando aquello que se entendía por “normal”). Asimismo, estos autores proponen el uso del concepto de “escalas” en lugar de otros conceptos utilizados en teorías sobre la globalización, como, por ejemplo, “trayectorias”, “redes” o “corrientes”, para diferenciar procesos puntuales en el tiempo que no son necesariamente permanentes en la reconfiguración social de aquellos que, por definición, sí lo son.

y no tanto de resultados, al tiempo que la visión del comportamiento como algo fluido, dinámico y situacional nos demanda descripciones que muestren tal complejidad. Para perseguir este objetivo, consideramos necesaria la realización de trabajo de campo, es decir, consideramos importante que los investigadores sociales nos desplacemos al escenario en el que están ocurriendo los fenómenos que nos interesa estudiar, para observar y registrar el comportamiento de la gente en su ambiente natural. Este desplazamiento físico y metodológico conlleva un intento de poner de manifiesto la importancia de lo que algunos autores denominan *validez ecológica* (Cole, 1996). Por último, tal y como señalamos en el apartado introductorio de esta tesis, conviene recordar que asumimos la imposibilidad de ser neutrales en el estudio de los fenómenos sociales y, por lo tanto, que para nosotros resulta necesario reconocer la influencia tanto de los valores éticos de quien investiga, como el compromiso asumido con la sociedad de la que se forma parte (Mills, 1959/2000; Elias, 1983/2002).

En las páginas que siguen esperamos no limitarnos a afirmar, sino también a ejercer, la inseparabilidad de nuestro posicionamiento teórico y de las decisiones metodológicas adoptadas que, al mismo tiempo, como ya mencionamos en el Capítulo 1, se encuentran necesariamente imbricadas en una cierta forma de entender ontológica, epistemológica, metodológica y axiológicamente tanto las ciencias sociales, como la experiencia del mundo, en general (véase, López, *et al.*, 2010). En este sentido, y como apuntábamos más arriba, si bien asumimos que las estrategias metodológicas cuantitativa y cualitativa pueden ser complementarias, ambas responden a lógicas de acción e intereses diferentes. Hacemos hincapié en este principio porque no siempre es compartido por todos los investigadores que deciden implementar una estrategia cualitativa en sus estudios. La manifestación más clara se encuentra en aquellas investigaciones que, mediante el empleo de técnicas cualitativas, intentan cumplir los mismos objetivos –de validez, fiabilidad, representatividad, etc.– que se persiguen mediante técnicas cuantitativas a través de una maniobra de simple traducción, como si los objetivos de ambas estrategias pudieran ser equivalentes o extrapolables. Dentro de este tipo de estudios, por ejemplo, se hallan aquéllos que proponen el simple conteo de palabras como forma de analizar estadísticamente la aparición de las mismas sin tener en cuenta sus condiciones de posibilidad, el contexto local en el que han sido producidas, su propósito, etc.

Siguiendo esta línea de reflexión, cabe preguntarse si al implementar una estrategia cualitativa tiene sentido hablar de “recogida” de información o si, más bien, deberíamos hablar

de “producción” de la misma (Mason, 2006). Concretamente, a lo largo de esta tesis doctoral hemos decidido combinar ambos usos respondiendo a una solución estilística más que a un posicionamiento teórico. Sin embargo, a partir de estas reflexiones queríamos dejar al menos constancia de que entendemos que la información no se halla en el mundo “esperando” a que la recojamos, sino que es producida a través de nuestra forma de acercarnos al propio objeto de estudio, dependiendo siempre de nuestra posición teórico-metodológica (Hanson, 1958). Otra cuestión relativa al mismo problema que estamos abordando, y sobre el que volveremos más adelante, tiene que ver con el tratamiento de la información recogida-producida. ¿Debemos analizarla o interpretarla? Se trata, una vez más, de una cuestión comprometida que remite a los debates expuestos a lo largo del primer capítulo sobre los posicionamientos “positivistas-de-corte-estadístico” frente a los “constructivistas-de-corte-hermenéutico”. En nuestra opinión, la calidad del tratamiento de la información no debe calcularse en función de criterios predictivos o, al menos, éste no debería ser el único criterio. La calidad también se desprende del sentido descriptivo de la información y su puesta en relación con información producida a partir de la observación de fenómenos similares.

A continuación, situaremos nuestro estudio dentro del marco de investigación más general en el que esta tesis doctoral cobra sentido.

2.2 MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya adelantamos en el apartado introductorio, el trabajo que se presenta en esta tesis doctoral se enmarca dentro de un proyecto de investigación más amplio auspiciado por los Programas de Investigación y Desarrollo (I+D) del Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCYT). Dicho proyecto, dirigido por la Dra. Luisa Martín Rojo bajo el título *Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula*⁴, se inició en diciembre de 2003 y finalizó en junio de 2007.

A través de dicho proyecto, los investigadores que por entonces conformábamos el equipo de investigación⁵ tuvimos la posibilidad de acceder a cuatro institutos de educación

⁴ Código del proyecto: BFF2003-04830.

⁵ Luisa Martín Rojo (investigadora principal, Universidad Autónoma de Madrid –UAM-); Mónica Heller (Universidad de Toronto, Canadá); Rachel Whittaker (UAM); Isabel García Parejo (Universidad Complutense de Madrid); Laura Mijares (UAM); Esther Alcalá Recuerda (UAM); Adriana Patiño (UAM); Miguel Pérez-Milans (UAM); Irina Rasskin Gutman (UAM); Héctor Grad (UAM); Jeff Vershueren (Universidad de Amberes); Théophile Ambadiang (UAM); Ana María Relaño Pastor (UAM).

secundaria públicos de la Comunidad de Madrid⁶. El objetivo general del mismo consistió en observar qué papel jugaban las prácticas lingüísticas dentro del proceso de gestión de la diversidad –en los distintos programas de atención a la misma–, que ofrecía en ese momento la Comunidad de Madrid en los centros de educación secundaria de titularidad pública. De esta manera, centramos nuestra atención en la forma en que cada centro producía y gestionaba la diversidad lingüística, étnico-cultural y fenotípica interesándonos, especialmente, por la incorporación del alumnado de origen inmigrante. Para ello, utilizamos una estrategia etnográfica general que se concretó en el empleo de técnicas de recogida de información como la observación participante, las entrevistas y los grupos de discusión, cuya lógica describiremos un poco más adelante en este mismo capítulo. Los resultados generales derivados de las observaciones realizadas en los cuatro centros y del análisis de las mismas han sido recogidos por Martín Rojo (2010). Asimismo, cabe indicar que, como resultado del trabajo individual de los investigadores en formación que durante los años de desarrollo del proyecto formábamos parte del equipo investigador, se han llevado a cabo ésta y otras tres tesis doctorales (Alcalá, 2006; Patiño-Santos, 2008; Pérez-Milans, 2009).

Mi incorporación al mencionado grupo de investigación tuvo lugar en el mes de octubre de 2004. Para entonces, el contacto con los cuatro institutos que colaboraron en la investigación ya había sido realizado; asimismo, habían sido elaborados los criterios de observación, los criterios de realización del trabajo de campo, y de redacción del cuaderno de campo en el cual debíamos dejar constancia tanto de aquello que observábamos como de nuestras impresiones personales. Bajo estas condiciones, me incorporé a tareas de recogida de información en uno de los centros de educación secundaria situados en la periferia de Madrid, concretamente en el municipio de Leganés, cuyas características presentaremos con detalle en el Capítulo 5. De momento, en el apartado que sigue, especificaremos las condiciones de acceso que tuvimos como equipo investigador al Instituto de Educación Secundaria (I.E.S). *Jardines*, en el cual realizamos el trabajo de campo que presentamos en esta tesis.

⁶ I.E.S. *Planetas* (Móstoles); I.E.S. *Violetas* (Fuenlabrada); I.E.S. *Jardines* (Leganés) e I.E.S. *Evangelista* (Madrid centro).

2.2.1. Condiciones de acceso del equipo investigador al centro

El primer contacto con el I.E.S. *Jardines* tuvo lugar durante el curso 2002/03, momento en el que una de las investigadoras del equipo participó como ponente en un curso de formación docente impartido en el mismo centro. Desde entonces, la relación de los investigadores con el instituto ha sido continua y no se ha centrado únicamente en la realización del trabajo de campo que presentamos en esta tesis doctoral. Por ejemplo, la coordinadora del equipo investigador en este centro educativo en concreto⁷, a instancias del propio equipo directivo, impartió durante tres cursos escolares, de 2003/04 a 2005/06, un curso de árabe estándar dirigido a un grupo de profesores de éste y otro centro ubicado en la misma localidad. Estos cursos, de treinta horas cada uno, tuvieron siempre como objetivo fundamental poner en contacto al profesorado con la realidad plurilingüe del centro y, especialmente, con los alumnos árabo-parlantes (para profundizar más sobre las características e implicaciones de esta actividad, véase Mijares, 2007a).

Desde que tuviera lugar ese primer contacto, el equipo directivo se mostró siempre dispuesto a colaborar en la investigación y a recibir los resultados que la misma pudiera reportar al centro. La actitud colaboradora de sus responsables contribuyó a crear un clima de confianza que facilitó la presencia de tres miembros del equipo investigador en el instituto durante el curso 2004/05. No obstante, cabría matizar que la aceptación de nuestra presencia dentro de las clases, por parte de algunos profesores, no fue siempre la misma y que, incluso, en algunos casos, ésta fue rechazada. De esta manera, no nos resultó posible realizar la recogida de información en un mismo grupo y en diferentes asignaturas, tal y como se decidió a la hora de diseñar la estrategia de recogida de datos en los cuatro centros que componían la investigación. En el caso del I.E.S. *Jardines*, que aquí nos ocupa, obtuvimos información de diferentes grupos y de diferentes asignaturas (Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua), circunstancia que hemos tenido en cuenta a la hora de hacer uso de los datos producidos a través de esta investigación. Asimismo, algunos profesores no nos permitieron realizar grabaciones dentro del aula mediante el uso de cámara de vídeo para registrar interacciones escolares, por lo que, en estos casos, sólo disponemos de grabaciones en formato de audio y sus correspondientes transcripciones.

⁷ Cada centro fue coordinado por un miembro del equipo de investigación diferente; en el caso del I.E.S. *Jardines*, se trató de Laura Mijares.

En relación con mi primer contacto con el I.E.S. *Jardines*, cabe señalar que éste tuvo lugar a comienzos del curso 2004/05. La coordinadora de la investigación en este centro facilitó tanto mi acceso como el de otro compañero del equipo⁸, presentándonos al Director y a los profesores de las asignaturas que nos disponíamos a observar.

A la hora de centrar los objetivos de observación en este instituto en particular, mantuvimos los criterios previamente establecidos por los miembros del equipo de investigación presentes desde el inicio del proyecto, quienes tomaron la decisión de seleccionar de forma prioritaria el curso de 2º de la E.S.O. La importancia de este curso, en el que los estudiantes tienen 13 años (en caso de repetir curso pueden llegar hasta los 15 años), radica en que éstos deben tomar decisiones que van a determinar su trayectoria escolar. Concretamente, deben decidir si apuestan por un itinerario “académico”, con el objetivo de continuar estudiando el Bachillerato (grado que no es obligatorio), o bien un itinerario más “vocacional”, es decir, encaminado hacia el desempeño de profesiones “técnicas” que no requieren titulaciones de grado superior. Por ello, pensamos que centrar la atención en este curso, en el que comienzan a seleccionarse asignaturas que marcarán futuros itinerarios, nos permitiría comprobar si el acceso al sistema educativo era realmente igualitario o si, por el contrario, las medidas implementadas para atender la diversidad en las clases podían incumplir el principio de “igualdad de oportunidades”, restringiendo las posibilidades de continuar con la educación superior a aquéllos que presentan dificultades y que son derivados a programas compensatorios (Martín Rojo y Mijares, 2007a).

En relación con los criterios de elección de las clases que íbamos a observar, podemos señalar que los tres investigadores a cargo del trabajo de campo en este centro nos guiamos tanto por un criterio de disponibilidad por parte de los profesores, como por intereses relacionados con el desarrollo de nuestras tesis doctorales. De esta forma, se observaron clases de Lengua y Literatura Castellana durante el curso 2003/04 y de Matemáticas y Ciencias Sociales durante el curso 2004/05⁹. En el Anexo I presentamos de forma detallada una relación de las sesiones en las que hemos recogido información, así como de otro tipo de información obtenida a lo largo de esta investigación y que también forma parte del *corpus* de datos generado en este instituto.

⁸ Miguel Pérez-Milans se encargó de las grabaciones de la asignatura de Matemáticas.

⁹ Lengua y Literatura Castellana, curso 2003/04: observaciones realizadas por Laura Mijares Molina.
Matemáticas, curso 2004/05: observaciones realizadas por Miguel Pérez-Milans.
Ciencias Sociales, curso 2004/05: observaciones realizadas por Irina Rasskin Gutman.

2.2.2. La mirada condicionada: los interrogantes que guiaron nuestro trabajo de campo

El proceso de recogida y de análisis de la información generada a lo largo de esta tesis doctoral estuvo guiado, en todo momento, por las preguntas de investigación que especificamos a continuación en este apartado. Nuestra mirada, al comienzo de la misma, se dirigía hacia la indagación de cuestiones generales, como cuál era la situación de los estudiantes de origen inmigrante en el I.E.S. *Jardines*, qué tipo de programas de atención a la diversidad cultural se habían puesto en marcha y, en caso de existir conflictos identitarios, de qué manera y quiénes lo gestionaban. Con el paso del tiempo, gracias a la práctica adquirida a través de la observación y la escucha, así como la confianza generada cada vez con un número mayor de miembros de este centro escolar, fuimos especificando las preguntas de investigación, procurando siempre que, tanto nuestros objetivos como nuestros intereses se correspondieran con las características concretas del centro.

Los fenómenos identitarios que fuimos observando nos condujeron hacia el estudio de los procesos de alterización, es decir, de las prácticas discursivo-interaccionales de diferenciación, a través de las cuales los participantes en una interacción concreta negocian las fronteras entre el “nosotros” y el “vosotros”. De esta manera, fuimos observando que, dentro del aula, los marcos de pertenencia étnico-nacionales constituían, en numerosas ocasiones, una pieza clave para comprender no sólo las prácticas de identificación y alterización sino, también, para dar cuenta de los procesos sociales de inclusión y exclusión a los que estas prácticas daban lugar. A partir de ese momento, centramos nuestra atención en observar cómo los actores sociales estudiados conformaban interaccional y discursivamente la imagen del “otro”. De este modo, concretamos las preguntas generales de investigación antes mencionadas a partir de los siguientes interrogantes: ¿a través de qué recursos y estrategias discursivas se va construyendo la imagen del “otro”?; ¿en función de qué elementos se utilizan unos u otros recursos y se construye una imagen determinada del “otro”?; ¿existen distintos tipos o clases de “otros”?; ¿sobresalen o se enfatizan las mismas dimensiones identitarias –color de la piel, acento, país de origen– en diferentes situaciones posibles dentro de la dinámica del aula?; ¿qué recursos utilizan los agentes sociales para marcar diferencias, para producir efectos de alterización?; ¿todas las diferencias marcadas desembocan en situaciones de desigualdad y exclusión?; ¿cuáles son los procesos histórico-materiales e institucionales a través de los cuales estas prácticas cobran sentido?

Como ya adelantamos en apartados anteriores, el planteamiento de este tipo de preguntas nos exigía una mirada atenta a las prácticas y los procesos situados, por lo que, para

aproximarnos a los fenómenos identitarios que nos interesaban, decidimos emplear una estrategia metodológica cualitativa con dos objetivos: (1) la observación y posterior análisis de manifestaciones discursivo-interaccionales en tiempo real y, (2) el análisis de manifestaciones discursivas de larga duración –declaraciones de principios, disposiciones legales, regulaciones reglamentarias, proyectos políticos–, que nos informan sobre las condiciones de posibilidad de las primeras. Para ello, pusimos en marcha, por un lado, una estrategia etnográfica que diera cuenta de los aspectos locales de los procesos de alterización; es decir, nos dirigimos a observar aquello que ocurría dentro de las clases en tiempo real o, lo que es lo mismo, atendimos a un nivel interaccional. Por otro, llevamos a cabo una estrategia genealógica con la finalidad de analizar las condiciones histórico-materiales, demográficas, políticas y culturales que hacen posible y dan sentido a lo que sucede dentro del nivel interaccional local; es decir, analizamos algunos de los hitos normativos para el desarrollo de las políticas educativas e identitarias en relación con la atención a la diversidad cultural en España y, más concretamente, en la Comunidad de Madrid. De esta manera, nuestro trabajo de campo en el I.E.S. *Jardines* quedó dividido en las etapas que describimos a continuación.

2.2.3. Etapas del trabajo de campo realizado

En lo que respecta a mi experiencia particular dentro del centro, podemos diferenciar tres etapas que resumimos en la tabla 2.1 y describimos de forma más detallada a continuación.

Primera etapa

Durante el primer curso (2004/05), además de familiarizarme con las instalaciones y con el personal –conserjes, Jefe de Estudios, profesores, personal del Departamento de Orientación, Director, etc. – tuve acceso a las clases de Ciencias Sociales de 2º de la E.S.O. que formarán el núcleo de los análisis de interacción en el aula que presentamos en el Capítulo 7. Los motivos que me llevaron a elegir esa asignatura frente a otras, como veremos detenidamente en el Capítulo 3, tienen que ver con el papel que juega, dentro de cualquier agenda socio-política, la enseñanza de la historia, especialmente la historia nacional, para garantizar una memoria compartida capaz de movilizar a sus ciudadanos en una misma y determinada dirección (Rosa, 2002; Castro y Blanco, 2006; Brescó y Rasskin, 2006; Carretero,

2007). De esta forma, como ya hemos comentado anteriormente, la presencia de alumnado de origen extranjero abría la posibilidad de observar situaciones que podían poner en un compromiso la unidad y la coherencia identitarias que la escuela trata de transmitir (Castro y Rasskin, en prensa). En este sentido, dado el aumento de heterogeneidad cultural del aula, la clase de Ciencias Sociales se presentaba como un observatorio ideal para el estudio de formas de negociación de la identidad personal y colectiva ante la previsible emergencia de posibles cuestionamientos de los relatos oficiales.

Asimismo, durante este curso participé en actividades informales: ayudé en tareas de supervisión durante el recreo; compartí espacios de cafetería y sala de profesores con estudiantes y profesorado respectivamente, y participé en actividades extraescolares, tales como una excursión realizada a la ciudad de Aranjuez. Todo ello con el fin de familiarizarme con la cultura del centro y de obtener información adicional sobre las formas de relación en contextos menos formales que me ayudara a contrastar la información obtenida a través de la observación de interacciones en el aula y de entrevistas.

Por último, realicé una entrevista grupal con un total de nueve estudiantes del aula que había observado; también llevé a cabo entrevistas individuales –formales e informales– a profesores del centro, y recogí documentación institucional, así como el material didáctico (libro de texto escolar) utilizado en la asignatura de Ciencias Sociales.

Segunda etapa

Durante el curso 2005/06, realicé prácticas en el Departamento de Orientación del centro para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Esta nueva posición, más activa en relación con la desarrollada en el curso anterior, me permitió fortalecer la relación con el personal del centro y ampliar la recogida de información. Asimismo, resultó posible llevar a cabo actividades con los estudiantes, tanto individuales como grupales, relacionadas con el fenómeno de la migración, que formaron parte de la devolución al centro.

Por un lado, durante ese curso trabajé con alumnos de 1º y 2º de la E.S.O., especialmente con varios alumnos de origen extranjero que se hallaban dentro del Programa de Educación Compensatoria de 1º. Además, llevé a cabo una serie de actividades con un grupo de 2º que supusieron un complemento del Plan de Acción Tutorial planificada por el Departamento de Orientación; en concreto, organicé un debate sobre el fenómeno de la migración, a partir del cual pedí que elaboraran redacciones individuales que recogí a la

semana siguiente. Analicé más tarde el contenido de las mismas y las utilicé como base para poner en marcha una actividad de reflexión conjunta.

Por otro lado, realicé nuevas entrevistas dirigidas al personal docente y formé un grupo de discusión, con una selección de estudiantes de diferentes clases, cursos y nacionalidades con el objetivo de conseguir más información sobre: (1) el desarrollo de sentimientos de identificación y afiliación a la nación española, (2) sus opiniones acerca de la diversidad, tanto en el centro educativo como en el país y, finalmente, (3) la presencia y uso de diferentes lenguas en distintos contextos y su relación con el sentimiento de pertenencia a una nación determinada¹⁰. Un poco más adelante, en el apartado dedicado a la técnica de grupo de discusión (2.3.4.), abordaremos algunas de las reflexiones más relevantes para nuestro trabajo surgidas a partir del mismo.

Tercera etapa

El trabajo de campo que realicé desde el curso 2006/07 hasta el 2008/09 estuvo centrado en tareas de seguimiento, fundamentalmente en la recogida de información acerca de la trayectoria académica del alumnado que había cursado la asignatura de Ciencias Sociales que registré en el curso 2004/05, así como un seguimiento de la evolución de la presencia de alumnado de origen inmigrante en el instituto. A lo largo de esta etapa recogí información adicional a través de entrevistas a la Orientadora, a la Monitora/Mediadora Cultural y a algunas de las alumnas que, habiendo cursado Ciencias Sociales en el 2004, se preparaban en 2009 para finalizar sus estudios de educación secundaria.

Si bien el trabajo de campo se dio por terminado en 2009, cabe aclarar que mi contacto con el centro sigue activo desde entonces, ya sea a través del correo electrónico o de alguna visita esporádica al mismo, puesto que mi compromiso personal con el centro va más allá de los objetivos específicos de esta tesis doctoral. En este sentido, el proceso de devolución al centro incluye las reflexiones que se derivan de este trabajo de investigación.

¹⁰ Las sesiones de grupos de discusión que llevamos a cabo con personal de distintos centros educativos, entre ellos, estudiantes del I.E.S. *Jardines*, formaban parte de los objetivos de dos proyectos de investigación (ya referidos en el apartado introductorio de esta tesis) dentro del marco de Grupos de Investigación Consolidados, bajo el acrónimo M.I.R.C.O.: “Multilingüismo, interculturalidad, relaciones intergrupales, nacionalismo y comunicación” dirigidos por la Dra. Luisa Martín Rojo.

Tabla 2.1 Etapas del trabajo de campo realizado desde el 2004 al 2009 en el I.E.S. *Jardines*

Etapas	Objetivos	Duración	Actividades realizadas
1	Familiarización con el centro y generación del corpus de datos.	Curso: 2004/05	Encuentros con personal docente; realización de entrevistas; observación y grabaciones en el aula; observaciones fuera del aula; realización de entrevista grupal con estudiantes; recogida de documentación del centro y libro de texto de la asignatura de Ciencias Sociales.
2	Fortalecimiento de la relación con el centro y continuación de recogida de información	Curso: 2005/06	Realización de prácticas en el Departamento de Orientación del centro para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP); observación en clases de Educación Compensatoria, Tecnología e Inglés; realización de actividades relacionadas con migración y tolerancia como forma de devolución al centro; realización de entrevistas y grupos de discusión; recogida de documentación del centro.
3	Seguimiento y continuación/ finalización de recogida de información	Cursos: 2006/07 2007/08 2008/09	Visitas espaciadas para la realización de entrevistas con personal docente y estudiantes; recogida de información sobre la trayectoria académica del alumnado en el centro y presencia de estudiantes de origen extranjero a lo largo de los cursos 2004 al 2009.

2.3 ETNOGRAFÍA ESCOLAR CRÍTICA Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN EMPLEADAS EN LA INVESTIGACIÓN

La etnografía puede ser entendida como estrategia y, al mismo tiempo, como una actitud por parte del investigador que permite describir cómo se organiza socialmente un grupo particular de individuos, así como las actividades, recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que lo caracterizan (Duranti, 2000). Como indicamos en el primer capítulo, la etnografía contemporánea difiere en muchos sentidos de la etnografía clásica, es decir, de aquella que fue diseñada para dar cuenta de formas de vida consideradas extrañas y alejadas de “Occidente”, posicionando al investigador en un estatus de superioridad frente a la

comunidad observada. El tipo de trabajo etnográfico que nosotros hemos llevado a cabo en esta investigación doctoral parte de principios y motivaciones muy distintas de la etnografía clásica, pues, como veremos en las páginas que siguen, no sólo hemos escogido un escenario “no exótico” –un centro escolar situado en la periferia de Madrid, en un área urbana que describiremos con detalle a lo largo del Capítulo 5– sino que, al mismo tiempo, hemos afrontado nuestro trabajo con una actitud de compromiso con el centro educativo y las personas que lo conforman, asumiendo que “la reflexividad sobre la práctica incluye el propio trabajo del analista, quien se ve continuamente enfrentado a dilemas en su trabajo investigador -su posición, su relación con los datos, con los participantes-” (Patiño-Santos, 2008, p.107; Burawoy, 2003).

Es importante indicar que en las últimas décadas han proliferado los trabajos etnográficos que han tomado como escenario central la escuela (por ejemplo, Willis 1978; Woods, 1979; Mehan, 1979; Goodwin, 1990; Heller, 1999/2006; Yon, 2000; Heller y Martin-Jones, 2001; Hall, 2002; Wortham, 2006; Martín Rojo y Mijares, 2007a; Alcalá, 2006; Patiño-Santos, 2008; Pérez-Milans, 2009), conformando un nuevo campo de estudio conocido como “nueva sociología de la educación” (Woods, 1998). Dados los numerosos trabajos etnográficos existentes, podríamos decir que la etnografía escolar constituye, en sí misma, un género propio, dentro de la etnografía como estrategia para el estudio contextualizado de fenómenos sociales (Ogbu, 2003). De esta manera, podemos decir que la etnografía escolar se especializa en dar cuenta de los fenómenos sociales que tienen lugar en la escuela “desde dentro”, conectándola con aquellas estructuras sociales que la configuran “desde fuera” (Bourdieu y Passeron, 1977). Y, desde nuestro posicionamiento crítico, añadiríamos que esta tarea debe hacerse sin perder de vista la configuración mutua de la producción de ideologías y del conocimiento (Martín Rojo, 2010).

Como ya mencionamos más arriba, al contrario que la etnografía clásica, nuestra mirada no parte de un principio de superioridad respecto de los observados, sino que entiende a estos últimos como informantes de diverso tipo, concretamente, como informantes clave o *gatekeepers*¹¹ (Alcalá, 2006). De esta forma, reconocemos la posición ventajosa que los informantes tienen respecto a nosotros, dado su conocimiento sobre las diferentes prácticas sociales que tienen lugar en la escuela. Nuestro papel como investigadores no consiste en imponer categorías sobre aquello que observamos, práctica muy común en la etnografía

¹¹ Persona que facilita el acceso a la información.

clásica, sino que éstas deben estar fundamentadas en la información observada, así como en los análisis que vayamos haciendo de los mismos. Nuestra tarea, en definitiva, consiste en ordenar, categorizar y clasificar las prácticas observadas en su contexto natural de producción, con el objetivo final de refinar, desarrollar o refutar la teoría social existente, de forma que nos ayude a comprender aquellos fenómenos sociales que nos (pre)ocupan y frente a los cuales nos sentimos comprometidos. En este sentido, la actitud crítica con la que hemos abordado esta tesis implica la realización de una tarea reflexiva al mismo tiempo que, en términos foucaultianos, se “problematiza”, es decir, se ponen en cuestión aquellas prácticas discursivo-interaccionales, en este caso relacionadas con los procesos de alterización, que los actores sociales presentan de forma naturalizada, incluso banalizada:

“‘Critical’ means to problematize concepts and representations, to bring into question evidence and postulates, to break habits and ways of acting and thinking, to dissipate the familiar and accepted, to retrieve the measure of rules and institutions, to show the techniques of production of knowledge, and the techniques of domination, and also the techniques of control of discourse”¹².

(Martín Rojo, 2001, p.65)

Desde la perspectiva crítica que adoptamos en esta tesis doctoral, perseguimos el objetivo de transformar la propia realidad social que investigamos a partir del cuestionamiento de las ideologías e intereses que constituyen los fenómenos sociales estudiados, así como el sentido atribuido por los actores sociales (Serrano y Gordo, 2008). Buscamos la transformación de lo naturalizado a través de acciones específicas de devolución al centro, como, por ejemplo, las actividades sobre el fenómeno de la migración a las que hicimos alusión en el apartado anterior, realizadas con los estudiantes. Se trata, además, de recoger el mayor número de voces posibles en un mismo espacio, incluida la del investigador, quien debe estar alerta para no imponer de forma injustificada sus criterios sobre el de aquéllos a quienes ha observado (Martín Rojo, 2006; Patiño-Santos, 2008). Concretamente, en el caso de esta tesis doctoral, al formar parte de un proyecto de investigación más amplio, hemos contado con la colaboración de otros investigadores e investigadoras, no siendo, por tanto, una tarea llevada a cabo en solitario. A través de reuniones periódicas entre los miembros del equipo y la participación en

¹² “‘Crítico’ significa problematizar conceptos y representaciones, poner en cuestión evidencias y postulados, romper hábitos y formas de actuar y pensar, disipar lo familiar y aceptado, recuperar la medida de las reglas y las instituciones, mostrar las técnicas de producción del conocimiento, las técnicas de dominación y, también, las técnicas de control del discurso”. [Traducción propia]

seminarios de discusión, cada investigador pudo tomar distancia respecto a la información generada en cada uno de los centros observados, posibilitando un refinamiento de los procesos de categorización y conceptualización de la misma. Asimismo, al compartir periódicamente nuestras experiencias, posibilitamos el trabajo comparativo, evitando, de esta forma, que nuestros estudios etnográficos se convirtieran, como critica Peter Woods, en estudios “*gravemente introspectivos*” (1998, p. 164).

A continuación nos detendremos en describir las técnicas que hemos empleado para nuestra etnografía en el I.E.S. *Jardines*, concretando los usos específicos que hemos hecho de las mismas.

2.3.1. Observación participante

La estrategia metodológica etnográfica contempla siempre el uso de diversas técnicas de recogida/producción de información y una de las principales es la observación participante. A través de esta técnica, los investigadores tenemos acceso directo a los grupos sociales que vamos a estudiar. De esta forma, obtenemos información de primera mano posibilitando el matiz, el desarrollo o modificación de las preguntas de investigación iniciales, así como la triangulación de los datos obtenidos mediante otras técnicas como, en el caso de esta investigación, la entrevista o el grupo de discusión (Delgado y Gutiérrez, 1995/1999; León y Montero, 2003/2011). Observar, además, implica ordenar aquello que se mira, lo cual nos conduce a la categorización de los eventos que hemos observado en función de una serie de criterios consensuados (por ejemplo, por su ocurrencia en el tiempo, su funcionalidad, su estructura, etc.). Asimismo, el proceso de categorización implica interpretar y dar sentido a la información que manejamos. Somos partícipes, por tanto, de escenarios específicos con el objetivo de observar de forma pautada lo que sucede, lo cual nos posiciona en un lugar significativamente distinto al resto de actores sociales (Gutiérrez y Delgado, 1995/1999; García y Casado, 2008).

En este trabajo de investigación doctoral, nuestro nivel de participación en el centro fue cambiando a lo largo del periodo de recogida/producción de información. Las decisiones que fuimos adoptando a este respecto no sólo respondían a los objetivos marcados en función de la etapa del trabajo de campo en la que nos encontrábamos, sino que, al mismo tiempo, eran contingentes a las situaciones que se nos fueron presentando (reticencias del profesor

ante la continuación de nuestra presencia en clase, obstáculos para entrevistar a los estudiantes, peticiones del centro para colaborar con ellos en la gestión de casos específicos de discriminación, entre otras). Dadas las características del entorno para acceder a la información, todas las técnicas escogidas debían ser especialmente flexibles para facilitar nuestro trabajo y, de esta forma, adaptarnos al mayor número de circunstancias posibles (Serrano y Gordo, 2008).

La flexibilidad y el rigor en la mirada, al contrario de lo que en ocasiones se piensa en ciertos sectores de la investigación, no constituyen elementos opuestos. Si bien en las primeras visitas al centro nuestra atención se hallaba menos dirigida, ésta siempre estuvo guiada hacia el objetivo fundamental de conseguir la información necesaria para contestar a nuestras preguntas de investigación. Nuestra mirada, por tanto, estuvo orientada desde el comienzo por unos objetivos que nos empujaban a centrarnos en todos aquellos aspectos relacionados con las medidas de atención a la diversidad cultural puestas en práctica por el centro educativo, así como la presencia de estudiantes de origen extranjero. De esta forma, el criterio principal para escoger los grupos que constituyeron el objeto de nuestras observaciones fue la presencia de estudiantes de origen inmigrante en el aula.

2.3.2. El cuaderno de campo

El cuaderno de campo ha constituido el principal instrumento de registro de toda la experiencia producida a través de la observación participante, así como de las impresiones u otros datos contextuales que considerábamos relevantes sobre las entrevistas o sesiones de grupos de discusión llevados a cabo en la investigación. En particular, en esta investigación utilizamos el cuaderno de campo para describir diariamente los escenarios de toma de datos, aportando descripciones detalladas por ejemplo, de la disposición del mobiliario, ubicación de los estudiantes, el docente y el investigador. En el caso de las grabaciones de aula que sólo disponían de registro de audio, como las clases de Ciencias Sociales que analizamos en el Capítulo 7, las anotaciones en el cuaderno de campo fueron fundamentales para evitar confusiones a la hora de realizar las transcripciones. Para ello, nos ayudamos mediante la elaboración de croquis de la situación y lo complementamos con descripciones narrativas del contexto. Además de las anotaciones descriptivas, registramos apuntes teórico-metodológicos que emergían al calor de nuestras observaciones: elementos observados, por ejemplo, que no correspondían con nuestras expectativas, situaciones inesperadas, nuevos interrogantes, es

decir, toda información que consideramos relevante para poder fundamentar nuestras interpretaciones acerca de los datos.

Otra característica particular del tipo de registro realizado fue, como ya hemos mencionado al comienzo de este apartado, la presencia deliberada de nuestra voz como investigadores (Martín Rojo y Mijares, 2007a). A la hora de dejar constancia de nuestras observaciones incluimos también nuestras impresiones, valoraciones, etc., entendiendo que nuestra presencia influía no sólo en la información registrada y posteriormente analizada, sino, también, en el tipo de situaciones nuevas creadas por nosotros mismos. La realización de una actividad tutorial que llevamos a cabo a propósito de un caso de discriminación de un alumno de origen ecuatoriano, o el debate y sesión posterior dedicada al fenómeno social de la migración que dirigimos como forma de intervención y devolución al centro, son un ejemplo de ello. Asimismo, entendimos que el registro de nuestras impresiones era importante al considerar que, tanto el desarrollo de la clase como la vida del centro se veían, en cierta medida, influidas por nuestra presencia. Tal es el caso, como veremos detenidamente en los análisis de interacción en el aula (Capítulo 7), de la producción por parte del docente de un metadiscurso identitario, es decir, de reflexiones acerca de cómo se emplean algunas categorías identitarias.

Muchas de las anotaciones se llevaron a cabo durante el transcurso de las clases y entrevistas, aunque gran parte de los comentarios más relevantes tuvieron lugar en aquellos momentos en los que nos encontrábamos solos, especialmente al salir del centro educativo. El cuaderno de campo exigió disciplina a la hora de volcar la información de la forma más inmediata posible, evitando que pasara demasiado tiempo desde la observación realizada. Asimismo, se estableció como criterio necesario el mecanografiado y *escaneado* diario de nuestras anotaciones para disponer de una copia digital, con el fin, por un lado, de poder compartir material entre los miembros del equipo de investigación en caso de que fuera necesario y, por otro, ante la posibilidad de extravío del cuaderno.

2.3.3. Entrevistas

La entrevista es una de las técnicas de recogida/producción de información más utilizadas dentro de la metodología cualitativa (Alonso, 1995/1999; Rubin y Rubin, 1995; Seidman, 1998). En esta investigación, sin embargo, la hemos empleado como técnica complementaria a la observación participante, con el objetivo de obtener información más

precisa y centrada en algún aspecto relevante para la misma. De esta forma, las entrevistas ocuparon un lugar periférico en el diseño de la estrategia de recogida de datos. Concretamente, como se muestra en la Tabla 2.2, llevamos a cabo un total de doce entrevistas, dos de ellas grupales; no obstante, cabe precisar que, en alguna ocasión, durante las entrevistas individuales, se incorporó alguna persona de forma imprevista. El tipo de entrevistas que llevamos a cabo en este centro fueron semi-estructuradas, con una serie de objetivos que guiaban las preguntas y con una secuenciación preestablecida, pero siempre con libertad suficiente para explorar otros temas o cuestiones que fueran surgiendo en el desarrollo de la interacción con los entrevistados. En el Anexo II, a modo de ejemplo, presentamos el guión diseñado para entrevistar a los docentes, con el añadido de algunas preguntas específicas dirigidas al profesor de Ciencias Sociales.

Si bien procuramos registrar mediante grabadora digital todas las entrevistas, no siempre contamos con el permiso por parte de los entrevistados, o la situación informal en la que nos encontrábamos no lo hacía conveniente. En esos casos se registró toda la información en el cuaderno de campo tan pronto como fue posible.

A través de las entrevistas logramos obtener información fundamental para comprender muchas de las decisiones educativas del centro o de los propios docentes en relación con las medidas de atención a la diversidad cultural, especialmente aquellas que conciernen a los estudiantes de origen inmigrante. Además de enriquecer o ilustrar la información obtenida mediante la observación participante, sobre todo en el aula, las entrevistas también cumplieron el objetivo de contrastar información. De esta manera, en muchos casos comprobamos la distancia entre aquello que los entrevistados dicen que hacen, lo que consideran que se debería hacer y lo que, finalmente, se termina haciendo. De esta forma, a la hora de realizar nuestras interpretaciones, aplicamos siempre el principio de triangulación, para que éstas dispusieran de una fundamentación adecuada.

Tabla 2.2 Entrevistas realizadas en el I.E.S. *Jardines*

FECHA DE ENTREVISTAS	ENTREVISTADO(S)
30/06/04	Jefa de Estudios
25/11/04	Orientadora
10/06/04	Orientadora y Profesora de Compensatoria
21/06/04	Profesora de Compensatoria
21/02/05	Profesor de Ciencias Sociales
24/05/05	Profesora de Matemáticas
08/06/05	Entrevista grupal con estudiantes de 2º de la E.S.O.
15/11/05	Orientadora
21/01/09	Orientadora y Mediadora Inmigración
21/01/09	Mediadora Inmigración
13/02/09	Orientadora
13/02/09	Entrevista grupal con estudiantes de 2º de Bachillerato que habían formado parte de clases observadas durante el curso 2004/05

2.3.4. Grupos de Discusión

Otra técnica que empleamos de forma complementaria durante la segunda etapa de recogida de información fueron las sesiones de grupos de discusión (Ibáñez, 1986; Canales y Peinado, 1995/1999; Domínguez y Davila, 2008). Como ya hemos indicado con anterioridad, decidimos utilizarla con el fin de cumplir una serie de objetivos específicos en relación con el marco general de nuestra investigación, implicando, en este caso, a profesores y directores, así como a estudiantes del I.E.S. *Jardines* y de otros centros educativos. A partir de esta técnica, indagamos, por un lado, acerca de las relaciones existentes entre distintos posicionamientos respecto a la diversidad, el sentimiento de pertenencia a la nación y el multilingüismo y, por otro, sobre las diferentes condiciones relacionadas, en el caso de los estudiantes, con el país de origen y su asistencia a grupos de Educación Compensatoria (para un análisis de las narrativas encontradas, véase Relaño, 2010). De esta manera, para el caso concreto del I.E.S. *Jardines*, diseñamos una sesión con un grupo de discusión compuesto por un total de diez

estudiantes¹³ (de los cuales asistieron ocho a la sesión) como se muestra en la tabla 2.3 y que comentaremos brevemente a continuación:

Tabla 2.3 Composición del grupo de discusión llevado a cabo en el I.E.S. *Jardines*

Estudiantes SIN EDUCACIÓN COMPENSATORIA:	Estudiantes EN EDUCACIÓN COMPENSATORIA:
<ul style="list-style-type: none"> - De origen español: <ul style="list-style-type: none"> o Julián 1º E.S.O. (no vino) o Natalia 1º E.S.O. - De origen inmigrante: <ul style="list-style-type: none"> o Jianyu 2º E.S.O. (China) o Gabriel 1º E.S.O. (Rumanía) o Victoria 1º E.S.O. (Guinea Ecuatorial) 	<ul style="list-style-type: none"> - De origen español: <ul style="list-style-type: none"> o Sandra 1º E.S.O. o Antonio 1º E.S.O. (etnia gitana) o Juan 1º E.S.O. (no vino) - De origen inmigrante: <ul style="list-style-type: none"> o Daniel 1º E.S.O. (Guinea Ecuatorial) o Brenda 1º E.S.O. (Colombia)

La sesión tuvo lugar en un aula de clase que en ese momento estaba vacía, redistribuimos el mobiliario, colocándonos en círculo para facilitar la interacción entre los estudiantes. La discusión fue guiada por mi y otra investigadora¹⁴ del grupo, y fue registrada tanto en audio como en vídeo¹⁵. Tras una breve presentación de cada uno de los participantes, nosotras incluidas, comenzamos explicando las características de la dinámica, explicitando las normas de participación y el objetivo de la misma. A pesar de ello, al principio, resultaba complicado conseguir que, voluntariamente, los estudiantes tomaran el turno de palabra, lo cual nos obligaba a elegir al participante mediante el contacto visual o mencionando su nombre. También encontramos dificultades para obtener respuestas extensas, lo cual nos exigía preguntar por los motivos de las mismas, a repetir sus frases literalmente y a parafrasear, con el fin de conseguir que, bien la última persona en participar, o bien cualquiera de sus compañeros/as tomara el turno de palabra para dar su opinión o explicar de otra forma lo que ya había sido comentado. Es posible que la falta de relación previa entre los estudiantes (procedentes de diversos cursos y clases), la edad de los mismos (entre los doce y trece años) o la temática misma de la discusión (que tocaba aspectos personales relevantes), complicasen la

¹³ Como ya se ha mencionado en la introducción de esta tesis doctoral, los nombres mencionados a lo largo de esta tesis doctoral no corresponden al nombre real de los participantes en esta investigación. Todos ellos son pseudónimos utilizados con el fin de proteger la identidad de los mismos.

¹⁴ Ana María Relao.

¹⁵ Para ello, previamente pedimos autorización al director del centro y, posteriormente, a los padres de los estudiantes a través de modelos de autorización que mostramos en el Anexo III.

dinámica. No obstante, poco a poco fuimos consiguiendo que los estudiantes expusieran temas interesantes en relación con los objetivos mencionados anteriormente.

En relación con su sentimiento de pertenencia, por ejemplo, los participantes en la dinámica hicieron hincapié en la importancia del lugar en el que uno se socializa y crece, pues, según nos comentaron, esta característica determina el tipo de costumbres que cada persona va a adoptar en el día a día. La lengua, así como la religión, estaría incorporada a ese conjunto de saberes que se adquieren en el lugar en el que una persona se desarrolla. De esta forma, durante la sesión, expresaron que haber nacido en otro país no era una condición suficiente para sentirse de un lugar en particular. Más aún, casi todos los participantes dijeron sentirse españoles. Sólo encontramos dos excepciones. Por un lado, dos de ellos hicieron referencia a un sentimiento doble, contemplando tanto el lugar de origen como el país en el que residen y se desarrollan actualmente. Por otro, una estudiante que había llegado a España hacía muy pocos meses y que, por tanto, aún no había desarrollado ningún tipo de sentimiento de pertenencia diferente al que ya tenía antes de comenzar el proceso migratorio.

En cuanto al tipo de agrupamientos de estudiantes observados durante los recreos y referidos durante la sesión de grupo de discusión, es interesante destacar que, según algunos participantes, como en el caso de Gabriel, prevalecía o bien un criterio de género: “los chicos con los chicos y las chicas con las chicas”, o bien, como mencionó Victoria, ninguno en particular: “es que grupos no hay, simplemente los que se llevan bien se juntan”, por encima de un criterio marcado por el origen nacional. No obstante, según refirieron algunas estudiantes, en ocasiones concretas también el origen nacional constituía un criterio para la agrupación, dado que esto favorecía un sentimiento de mayor afinidad entre los mismos:

- **“Natalia:** por ejemplo, Daniel se junta con Teo y Kenneth, pero porque al ser de otros países, pues no sé, se llevan bien entre ellos”.
- **“Brenda:** yo ando con una chica venezolana y dos ecuatorianas y una colombiana y, a veces ando con españoles, pero es que muy poco, porque me parece que ando mejor con mis amigas, que con ellas [las españolas], porque no me entendía muy bien, no hablamos lo mismo (...) cosas que ellas se ríen y se ríen, pero yo no le encuentro la gracia”.

Grupo de Discusión I.E.S. *Jardines* 02/06/2006

Esta técnica de recogida de información nos sirvió, en definitiva, para ahondar de forma más sistemática y profunda sobre aspectos que habíamos observado en los recreos o

que habían sido referidos en entrevistas individuales dirigidas al personal docente o del Departamento de Orientación, complejizando nuestra visión sobre el tipo de relaciones que podíamos encontrar en este instituto en particular.

2.3.5. Análisis de material didáctico: el texto escolar

En una estrategia etnográfica como la que hemos empleado en esta investigación se contempla siempre el análisis de aquellos elementos que median las interacciones que constituyen el objeto de la observación. En nuestro caso, para dar sentido a los contenidos interaccionales de nuestras grabaciones, debíamos acudir, entre otros, a los materiales didácticos empleados por los profesores. Si bien en algunas clases observadas algunos docentes emplearon fotocopias o transparencias, en el caso particular de las clases de Ciencias Sociales que constituirán el núcleo de los análisis interaccionales presentados en el Capítulo 7, el profesor empleó de forma exclusiva el libro de texto escolar. La importancia del mismo como mediador semiótico-material y local del proceso de configuración de la identidad colectiva nos ha llevado a dedicarle un capítulo completo (véase, Capítulo 6).

Si bien la concepción de la educación está cambiando y en algunos centros o cursos específicos no se emplean manuales, o éstos se complementan de forma conjunta con otros materiales empleando la lógica del “portafolio”, el uso de libros de texto obligatorios como única fuente de conocimiento legítima continúa siendo una práctica muy extendida. En este sentido, el libro de texto se erige como texto oficial que fija y asegura una serie de conocimientos mínimos comunes, al tiempo que señala aquello que la disciplina tiene claro y lo que no, constituyéndose como el mediador material inscrito más importante de la escuela (Morales y Lischinsky, 2008; Atienza y van Dijk, 2010). Como veremos en el Capítulo 7, la propia estructura del libro de texto determina, en gran medida, tanto la propia organización de la clase como el contenido conceptual que se expone durante la misma. No obstante, también observaremos cómo el docente, haciendo uso de su agencialidad, modifica algunas de las formas en las que el libro designa a los actores sociales que protagonizan la unidad de “Al-Andalus” y realiza cambios en relación con el orden propuesto en el libro de texto. Así, durante la unidad de “Al-Andalus” veremos que, si bien el texto escolar emplea términos como “Península Ibérica” para hacer referencia al lugar geográfico en el que tuvieron lugar las acciones narradas, el profesor, sin embargo, utilizará para el mismo propósito el término “España”. De la misma manera, el docente empleará como categorías intercambiables los términos “visigodo” y “español”, tomándolos, erróneamente, como si fueran equivalentes.

Como abordaremos en profundidad más adelante, el uso de este tipo de analogías, si bien cumplía el objetivo de facilitar la comprensión temática a través de la identificación de (y a veces con) los personajes, al mismo tiempo incurría en anacronismos con una fuerte carga identitaria.

De este modo, el análisis de las propuestas del libro de texto, por un lado, y el uso que el docente hace de ellas durante las interacciones en el aula, por otro, suponen, desde la posición que adoptamos en esta tesis, una fuente de información clave para comprender la complejidad de los procesos de construcción de un imaginario colectivo. En el caso que nos ocupa, dicho imaginario será construido a través de la actualización de eventos históricos que conducirán a la noción de un “nosotros” en ocasiones inclusivo y, en otras, excluyente en relación con algunos participantes de la interacción. Como veremos, la heterogeneidad cultural existente en el aula se pone en evidencia durante el desarrollo de la unidad, cuando alguno de los interlocutores, como en el caso de Mohamed –estudiante de origen marroquí–, es interpelado por el docente como representante tanto de una entidad supranacional, “lo árabe”, como de una entidad religiosa, “lo musulmán” que, históricamente, han constituido figuras de alteridad respecto a la identidad nacional española (Álvarez Junco, 2001).

2.3.6. Análisis de documentos normativos y reguladores de la diversidad cultural en los centros educativos

Por último, como parte fundamental de nuestra estrategia de recogida de información, hemos realizado también un análisis de documentación normativo-reguladora. La importancia de la misma reside en su incidencia en la estructuración y dotación de sentido de las prácticas sociales que pueden ser observadas en un escenario particular, en este caso, la institución escolar, en un momento histórico específico. De esta manera, el papel que juegan los diferentes actores sociales (docentes, estudiantes, directivos, orientadores, personal administrativo, etc.) responde a convenciones sociales, asentadas a través de la historia, al tiempo que van siendo actualizadas por la misma. A su vez, estos documentos normativo-reguladores¹⁶ imponen un orden social que facilita que tengan lugar un cierto tipo de prácticas más que otras, pero permitiendo que éstas sean matizadas, modificadas o, incluso, resistidas o negadas por los agentes sociales.

¹⁶ Para ver un listado completo del material documental que forma parte del *corpus* de esta tesis véase Anexo I.

En este sentido, una de las características más reconocibles, por ejemplo, de los Programas de Educación Compensatoria es que algunos estudiantes, en asignaturas concretas, salen del aula de referencia para acudir a otras en las que forman grupos reducidos. La función oficial de este tipo de práctica no es otra que la de facilitar el trabajo docente, con el añadido de ofrecer a los estudiantes que así lo necesiten una atención individualizada. Sin embargo, si atendemos a algunas consecuencias “no buscadas” de este tipo de intervención, podríamos decir que el balance de la misma no es necesariamente justo. Las dificultades de aprendizaje de los estudiantes que participan en estos programas se vuelven, por ejemplo, formalmente visibles, no sólo para los docentes, sino también para el resto de compañeros. De esa demarcación institucionalmente legitimada emergen las condiciones de posibilidad para que se produzca la estigmatización del alumno en virtud de este tipo de diferencias. Asimismo, conviene recordar aquí que la separación de los estudiantes, responde a una manera de entender la educación que se corresponde también con ciertos modelos de sociedad y proyectos ciudadanos que no son inocentes, sobre los que hablaremos al final del Capítulo 4.

El análisis de textos legislativos, informes, normativas y documentación institucional, –como veremos en los capítulos 4 y 5–, nos permitirá comprender cómo el tratamiento de la diversidad en el I.E.S. *Jardines* está configurado, previamente, por discursos que se encuentran presentes en y se ejercen desde instancias que van más allá de los docentes y del propio centro escolar en el que se encuentran, y que condicionan, entre otras cuestiones, el significado de la “diversidad”, la “integración” y la “inclusión”. Por un lado, revisaremos algunos principios rectores supra-nacionales, presentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en informes europeos, como el Eurydice, elaborado por la red europea de información en educación. Por otro, en el plano nacional, revisaremos el marco normativo estatal en relación con la evolución de la ley de inmigración y de las medidas de atención a la diversidad cultural planteadas en las distintas leyes de educación puestas en marcha desde la democracia por el Ministerio de Educación y, de forma más concreta, por la Comunidad de Madrid (CM). Haremos referencia también a los Planes de Integración de la CM y, finalmente, analizaremos documentación organizativa del centro educativo en el que hemos realizado nuestra investigación.

2.4. DECISIONES TÉCNICAS Y PROCEDIMENTALES

Es importante señalar que antes de comenzar el trabajo de campo en el I.E.S. *Jardines* tomamos una serie de decisiones que determinaron la recogida de información posterior. Para

comenzar, había que decidir qué escenarios serían relevantes para nuestra investigación: ¿interacciones en el aula?, ¿interacciones fuera de ella?, ¿ambas?, ¿actividades extraescolares? Si bien consideramos que todos aquellos escenarios eran relevantes, decidimos centrarnos en las interacciones dentro de las aulas entendiéndolas como un espacio privilegiado para la materialización de los objetivos que se propone la escuela como institución a partir del desarrollo de prácticas sociales intencionadas, planificadas y en el que se persiguen objetivos determinados que es preciso analizar. El resto de escenarios también fueron observados, pero sólo de forma complementaria. En cuanto al tipo de registro, decidimos grabar las interacciones en el aula con grabadora digital en el caso de que no se hubiera obtenido permiso para grabar en vídeo y, las entrevistas, con grabadora analógica o digital según la disponibilidad de los equipos.

Dentro del aula colocamos la grabadora sobre la mesa del profesor y los dos micrófonos correspondientes a las dos salidas de audio en mesas sin ocupar que se hallaran cerca de los estudiantes. Debido a la limitada longitud de los cables, los micrófonos se situaron siempre cerca de las primeras filas, lo cual impidió recoger intervenciones que fueran periféricas a la acción central de la clase, generalmente liderada por la intervención del docente. A pesar de ello, en la medida de nuestras posibilidades, dejamos constancia de dichas intervenciones en nuestro cuaderno de campo. La posición del investigador dentro del aula respondió al siguiente criterio: no resultar demasiado visibles para los estudiantes. De este modo, nos colocamos al final de la clase, desde donde podíamos observar y ser partícipes de la interacción sin intervenir apenas en las dinámicas normales del aula. Tanto la disposición de los aparatos de grabación como la posición del investigador, fueron indicadas siempre en el croquis de aula como elemento que se debe tener en cuenta a la hora de interpretar las transcripciones. De esta forma, no perdemos de vista la dificultad de captar algunas de las intervenciones de los estudiantes cuando éstas estaban dirigidas a algún compañero en lugar del docente.

En el caso de las sesiones de grupos de discusión y sesiones de tutoría, utilizamos una grabadora de vídeo, colocada en uno de los laterales para conseguir enfocar a todos los participantes. Esto, sin embargo, no siempre fue posible, de tal forma que tratábamos de dirigir la cámara hacia aquél que estuviera participando. Cuando las circunstancias tampoco permitían esto último, fijábamos la cámara resignando a una parte de los participantes que, o bien quedaban fuera de foco en los grupos grandes, o bien de espaldas a la cámara en los grupos dispuestos en círculo. Para asegurarnos de que no hubiera problemas de sonido a la

hora de transcribir la interacción durante las sesiones de grupo de discusión empleamos, al mismo tiempo, una grabadora digital. En todos los casos en los que se utilizó grabación de imagen se dispuso de autorización del director del centro y de los padres de los menores que participaron en el estudio.

2.4.1. Criterios de archivo y transcripción

Por último, describiremos los criterios de archivo y transcripción que adoptamos todos los miembros del equipo investigador para poder trabajar con la información recogida. Para ello, se distribuyeron protocolos entre los investigadores, con la finalidad de que el *corpus* total del proyecto fuera homogéneo. Las grabaciones, inicialmente, fueron digitalizadas, archivadas y etiquetadas con el número de cinta, del soporte utilizado (digital, vídeo o analógico), la inicial identificatoria del centro, la fecha de la grabación y la sigla de la asignatura a la que correspondía la misma –la entrevista, el grupo de discusión o la tutoría, en cada caso–. De esta forma, “4d_J261104S” equivaldría a la cinta número cuatro, grabación en formato digital, en el I.E.S. *Jardines*, realizada el 26/11/04, durante la asignatura de Ciencias Sociales¹⁷.

En cuanto a la transcripción de los datos digitalizados, seguimos las convenciones propuestas por Gallardo (1998) presentadas en el Anexo IV. El tipo de transcripción que hemos realizado contempla detalles conversacionales como, por ejemplo, los solapamientos entre dos o más turnos de palabra, tono de voz (susurro, énfasis), entonación (ascendente, descendente, suspenso), alargamientos vocálicos y consonánticos, reinicios o reformulaciones, pausas y silencios, entre otros. Sin embargo, dado que las entrevistas y los grupos de discusión cumplían un papel complementario, los criterios de transcripción que seguimos fueron menos detallados que en el caso de las interacciones de aula.

Idealmente, la transcripción debía ser realizada por el mismo investigador/a que hubiera realizado la grabación; no obstante, esto no siempre fue posible. En el caso de las grabaciones correspondientes a las clases de Ciencias Sociales del I.E.S. *Jardines* a las que haremos referencia en esta investigación, ambas tareas (grabación y transcripción) han sido llevadas a cabo por la autora de esta tesis doctoral.

¹⁷ Para facilitar la lectura, a lo largo de esta tesis sólo mencionaremos la fecha de toma de datos, ya que todos los fragmentos que exponemos pertenecen a la clase de Ciencias Sociales; sin embargo, como ya hemos adelantado, en el Anexo I reflejamos el *corpus* completo generado en el I.E.S. *Jardines*, en el que empleamos la etiqueta completa.

Para llevar a cabo las transcripciones hicimos uso del programa informático *TRANSANA 2.12*, diseñado por el *Wisconsin Center for Education Research*, un programa desarrollado específicamente para la transcripción y análisis de datos de audio o vídeo en investigación cualitativa. Dicho programa permite la visualización simultánea de cuatro ventanas: línea temporal y sonido, procesador de texto, imagen (útil cuando la grabación ha sido realizada con vídeo) y archivador (señala la posición del archivo en uso). El programa dispone también de otras ventajas, como, por ejemplo, teclas de acceso rápido para la introducción de símbolos, como los correspondientes a la entonación ascendente ↑ o la descendente ↓, o la introducción de marcadores de sonido que, colocados al finalizar el turno de habla de cada participante, permite la sincronización y visualización conjunta sonido-transcripción, ya que el texto transcrito queda destacado mediante subrayado por el propio programa. En la última fase del trabajo de campo, hicimos uso de otro programa informático más sencillo, *EXPRESS SCRIBE 4.17*, para la transcripción de entrevistas, ya que éstas sólo requerían salida de audio y acceso a un procesador de texto para realizar la transcripción.

La decisión de realizar transcripciones detalladas en el caso de las interacciones de aula responde a un intento de perder la menor cantidad de información posible. De este modo, hemos tenido en cuenta que gran parte de la información que, a primera vista, parece irrelevante, como el solapamiento de turnos o las pausas, solamente cobra relevancia tras revisarla detenidamente numerosas veces y/o al observarla en conjunto con otras grabaciones transcritas. Como señala Wortham (1996), al no poder predecir con antelación cuándo aparecerán claves contextualizadoras (*contextualization cues*) (Gumperz, 1992) que nos ayuden a realizar nuestro análisis, resulta no sólo pertinente, sino necesario tener acceso a todas las transcripciones de la forma más detallada posible.

2.5 DAR SENTIDO A LA INFORMACIÓN RECOGIDA: CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS

En esta tesis doctoral hemos analizado la información generada a partir de la estrategia metodológica y las técnicas descritas en los apartados anteriores, partiendo de una perspectiva crítica del análisis del discurso (Fairclough, 1992; Chouliaraki y Fairclough, 1999; Wodak y Meyer, 2001; Martín Rojo, 2001; 2010), que incluye el análisis de los encuentros “cara a cara” (Goffman, 1894; 1981; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974, entre otros) que dieron forma al “giro interaccional”, a través del cual se busca “revelar las maneras en las que los

participantes en intercambios comunicativos se organizan y dan forma al orden social” (Patiño-Santos, 2008, p. 102). En el caso que nos ocupa, hemos tomado como referentes para nuestra interpretación de la información estudios interaccionales clásicos (Sinclair y Coulthard, 2001; Mehan, 1979; Cazden, 1988/2001) y contemporáneos en el aula (Tsui, 1995; Seedhouse, 2004; Heller y Martin-Jones, 2001; Martín Rojo, 2010), entendiendo que la interacción es una dimensión necesaria y no sólo complementaria del análisis del discurso (Heller, 2001). De esta manera, hemos tomado prestadas nociones procedentes de la tradición del análisis de la conversación, como la gestión de turnos, el restablecimiento del orden interaccional o propios del análisis de la conversación en el aula, como los tipos de elicitación o patrones de interacción dominantes (Iniciación–Respuesta–Evaluación), que veremos con detenimiento en el Capítulo 7.

Asimismo, para abordar el análisis del material didáctico –en este caso, el libro de texto– empleado en la clase de Ciencias Sociales (véase Capítulo 6), hemos utilizado herramientas conceptuales procedentes del campo del análisis semiótico y visual, como el empleo de planos, tipos o estereotipos visuales (van Leewen, 2001), que nos han servido a la hora de realizar un análisis de la organización formal de la unidad de “Al-Andalus” y de algunas de las imágenes que aparecen en ella. Hemos empleado, también, herramientas conceptuales procedentes del análisis del discurso como las estrategias y recursos discursivos, el empleo de categorías y otras elecciones léxicas. Con el fin de analizar la forma en la que se articulan las relaciones identitarias entre los diferentes actores sociales que aparecen en la unidad, hemos empleado, además, cuatro de los elementos que conforman la *péntada dramartúrgica* de Kenneth Burke (Burke, 1945/1969; Overington, 1977) referidas en el Capítulo 1: el Agente (quién), el Acto (qué), el Propósito (para qué) y el Escenario (dónde), y hemos añadido el Tiempo (cuándo).

La tarea analítica se fue completando en diversas etapas durante el periodo de investigación durante las cuales empleamos diferentes herramientas. Al comienzo utilizamos procesadores de texto sencillos como el programa *MICROSOFT WORD* (versiones 2003 y 2007) del paquete *MICROSOFT OFFICE* y, como ya hemos mencionado anteriormente, programas para la transcripción y organización del material como *TRANSANA 2.12* y *EXPRESS SCRIBE 4.17*. Las primeras interpretaciones del material se hicieron durante el trabajo de campo en el centro, conjuntamente con la transcripción del mismo. Es decir, llevamos a cabo un proceso reflexivo de “recogida-análisis-recogida” de la información que nos llevó a perfilar mejor las preguntas de investigación. La última etapa interpretativa tuvo lugar durante el periodo de escritura de esta tesis doctoral, por lo tanto, fuera del periodo de recogida y producción de la

información, de manera que fue posible adquirir cierta perspectiva espacio-temporal respecto a la misma.

Para facilitar la tarea de interpretación final del material que conforma nuestro *corpus* de datos, decidimos hacer uso del programa *ATLAS.TI v6.1.1*. Esta herramienta informática permite la realización de un análisis cualitativo sistemático y exhaustivo mediante procesos de segmentación y codificación de la información tanto textual como de imagen, vídeo o sonido. Asimismo, permite la utilización de los comentarios y anotaciones necesarios para la contextualización del material (“comentarios”) y la generación de hipótesis de trabajo (“memos”) guiando, de esta forma, el trabajo de análisis; no obstante, cabe aclarar que el uso que hemos hecho de este programa ha cumplido, fundamentalmente, el objetivo de ayudarnos en la visualización, ordenación y manejo de los datos y no tanto en la generación de marcos teóricos. En este sentido, el programa está diseñado bajo los principios de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) de Glasser y Strauss (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006; Andréu, García-Nieto y Pérez, 2007), que empatiza con la necesidad de analizar exclusivamente los datos concretos de los que se compone el *corpus*; sin embargo, como ya comentamos en el Capítulo 1, nosotros hemos conectado esa información con procesos sociales e históricos que van más allá de la situación concreta en la que se produce el habla en las interacciones en el aula o del contenido concreto del libro de texto.

Resumiremos el empleo que hemos hecho de este programa de la siguiente manera: comenzamos la tarea creando dos archivos o “Unidades Hermenéuticas” compuestas por los documentos primarios seleccionados para el análisis (en este caso, las transcripciones de las interacciones en el aula correspondientes a la clase de Ciencias Sociales, por un lado, y las páginas del libro de texto de Ciencias Sociales empleadas durante dichas sesiones, por otro). Una vez cargados todos los documentos, se realizó una primera reducción de los “datos brutos” mediante la indexación de aquellos contenidos que nos interesaban en función de nuestras preguntas de investigación (por ejemplo, participaciones de algún alumno en concreto, utilización de los pronombres “nosotros” y “ellos”, utilización de las categorías “visigodos”, “españoles”, “España”, “Península Ibérica”, etc.). A partir de esa primera simplificación de los datos, creamos “códigos”, es decir, una vez identificados e indexados los fragmentos que consideramos relevantes para responder a nuestras preguntas de investigación, creamos una etiqueta (“código”) conectada con las teorías identitarias que estamos manejando (véase Capítulo 3). Terminado este proceso, compilamos dichos códigos en “familias de códigos” (“agentes colectivos”, “cristianos”, “musulmanes”, “territorios no

conquistados”, “estructura política”, etc.) que nos permitieron plantear relaciones entre conceptos y, de esta forma, interpretar las implicaciones que tienen entre sí los códigos que fuimos creando durante el proceso de análisis. Para llegar a ello, fuimos depurando los códigos asignados en una primera lectura, es decir, fuimos observando uno por uno su empleo en el texto de forma contextualizada. De esta manera, decidimos la conveniencia de mantener o reformular los códigos y procedimos de la misma forma con cada familia. En el caso de códigos dudosos recurrimos a la estrategia de creación de comentarios para advertir de los posibles problemas que pudieran generar en la posterior interpretación de la información recopilada.

A la hora de hablar sobre criterios de análisis, tenemos en cuenta el hecho de que las críticas más comunes que suelen emerger ante estudios cualitativos como el que presentamos en esta tesis doctoral tienen que ver, especialmente, con la fase de análisis o interpretación de la información obtenida/producida. En relación con el análisis del discurso, Charles Antaki, Michael Billig, Derek Edwards y Jonathan Potter, miembros del Grupo de Discurso y Retórica del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Loughborough (U.K.), identifican, al menos, seis estrategias de “análisis” que, desde su punto de vista, por sí solas resultan insuficientes para que puedan ser calificadas como análisis del discurso (Antaki *et al.*, 2003) y sobre las que nos interesa detenernos aunque sólo sea brevemente.

Siguiendo el esquema propuesto por estos autores, estas estrategias o, más bien, estos “atajos analíticos” serían los siguientes: (1) pseudo-análisis a través de los resúmenes, que consistiría en limitarse a resumir los temas principales que aparecen, por ejemplo, en una entrevista sin añadir información complementaria a la transcrita; (2) pseudo-análisis basado en la toma de posiciones, es decir, cuando el investigador se limita a aprobar o rechazar la postura adoptada en los propios datos que debe analizar; (3) pseudo-análisis por exceso o por aislamiento de citas, separándolas de su contexto discursivo y sin añadir mayor información, argumentando que el material expuesto es “evidente en sí mismo”; (4) pseudo-análisis circular de los discursos y de los constructos mentales, ocurre cuando no se sustentan o se explican suficientemente las conexiones que observa el analista entre el discurso analizado y la existencia de repertorios, ideologías o patrones culturales del discurso; (5) pseudo-análisis de falsas generalizaciones, es decir, pensar que los participantes del estudio son representativos de algún tipo de categoría y no poseer evidencias para dichas afirmaciones; (6) pseudo-análisis por localización de elementos, es decir, limitarse a listar elementos reconocidos como tropos familiares a una clase determinada de discurso, por ejemplo, “ahá” como forma de inducir a que el entrevistado continúe con lo que está contando y no añadir más información relevante,

como, por ejemplo, cómo se emplean esos elementos en esa situación concreta, con qué finalidad, qué efectos interaccionales provoca, etc.

El análisis que nosotros proponemos en esta tesis doctoral trata de hacer frente a todas o, al menos, a la mayoría de estas críticas. De esta manera, hemos contextualizado todos los fragmentos extraídos, especialmente aquéllos procedentes de la interacción en el aula. Asimismo, hemos procurado respetar la secuencia interaccional completa, si bien en ocasiones hemos preferido describirla, pues el elemento/fenómeno que deseábamos destacar no justificaba la extensión de la secuencia completa (por ejemplo, a la hora de ilustrar diferentes tipos de actividades llevadas a cabo durante las clases; véase Capítulo 7). Asimismo, en todo momento hemos aportado información que consideramos relevante para interpretar no sólo la situación comunicativa concreta, sino también, sus posibles efectos (inclusión o exclusión) sobre los participantes. A la hora de dar cuenta de las condiciones de posibilidad histórico-materiales de las prácticas y los procesos interaccionales objeto de estudio de esta tesis doctoral, hemos utilizado, sin embargo, el recurso de aislamiento de citas –procedentes de los documentos normativos, legales o institucionales revisados y de las entrevistas–, con el objetivo de ilustrar nuestra línea argumental, asumiendo que, en esta ocasión, no era necesaria la realización de un análisis exhaustivo, como el que requerían el análisis del libro de texto escolar y las interacciones en el aula. En el apartado que sigue definiremos mejor los principios desde los cuales hemos partido para interpretar el material documental utilizado en los capítulos 4 y 5.

2.6 EL SENTIDO DE LA ACTITUD GENEALÓGICA

Como ya indicamos al comienzo de este capítulo, el interés y el objetivo básico de esta tesis doctoral se encuentra en el análisis de prácticas discursivo-interaccionales en “tiempo real”, asumiendo, no obstante que, para que éstas sean comprensibles, resulta necesario dar cuenta del proceso histórico-material en el que dichas prácticas cobran sentido. Así, subrayamos el papel mediador de las *objetivaciones sociales* (Berger y Luckman, 1968/2001) u *objetos sociales*, que el propio ser humano crea y a través de los cuales se va haciendo a sí mismo (Blanco, 2002, p.108). De esta manera, como adelantamos en el Capítulo 1, al entender que toda acción humana está históricamente implantada se hace necesario volver la mirada hacia atrás para intentar comprender su sentido. Persiguiendo este objetivo, junto a la

estrategia etnográfica, hemos adoptado una actitud genealógica, especialmente en los capítulos 4, 5 y 6.

Para entender qué queremos decir con ello, empezaremos por afirmar que toda genealogía lo es siempre de una cierta forma de subjetividad, de una cierta forma de entender lo humano en general y de la manera en que la actividad humana cristaliza o se materializa socialmente (Blanco, 2002; Castro, 2006). Hacer genealogía implica analizar las concepciones de lo humano que están en juego, sin dar por supuestas las categorías que se van a tomar como objeto de estudio, es decir, la genealogía “se ocupa de rastrear su emergencia y transformación en el seno de zonas de actividades concretas, con significados e implicaciones siempre diversos” (Cohen, 2011, p.5). Como veremos a través de los casos que abordaremos en el Capítulo 4, la aproximación que hacemos, por ejemplo, a las leyes de extranjería y de educación, no pretende ser un análisis exhaustivo de la ley como parte de un dispositivo legal más genérico, ni siquiera pretendemos analizar su alcance, sino que tratamos de mostrar los perfiles de lo humano que estos dispositivos normativos van segregando. Es decir, nuestro objetivo de análisis en estos casos es mostrar el tipo de sujeto que proponen estas leyes conectándolo, asimismo, con un proyecto ciudadano específico, en el que se perfila el lugar que, según esas posiciones, deberían ocupar las personas inmigradas al país y las personas autóctonas.

Aunque éste no sea quizás el lugar más adecuado para adentrarnos en las virtudes y dificultades o limitaciones de la propuesta genealógica, sí queremos al menos apuntar el tipo de posición o actitud que adoptamos en relación con la misma en esta tesis. De este modo, conviene apuntar que tratamos de situarnos más allá de la propuesta genealógica foucaultiana para retomar la concepción filosófica de Nietzsche (1981) como una genealogía de los valores y no sólo como una genealogía de las prácticas vinculadas al poder y la *gubementabilidad* (véase Foucault, 1990; 2006; 1988/2008). Aunque, evidentemente, el problema del poder sigue siendo crucial para entender casi todas las prácticas de psicologización y dominación del otro, incluyendo las prácticas de aula, creemos que el poder es sólo una posibilidad. Desde el posicionamiento que defendemos —que se enmarcaría dentro de una filosofía no trascendentalista— se intenta redefinir la genealogía desde el campo de los valores y no desde el campo del poder, entendiendo el poder ya como un valor que orienta ciertas prácticas, pero no necesariamente todas. Asimismo, se reivindica el hecho de que distintas formas de vida van produciendo distintas jerarquías de valores que se (re)definen, por ejemplo, a partir de las grandes narrativas que los propios sujetos manejan respecto a la naturaleza de la acción humana o los *mitos* para la regulación de la vida cotidiana (véase, Boesch, 1991; 1993/2002).

En este sentido, la teoría de la acción simbólica de Boesch rehabilita la idea de historia en la medida en que los sujetos están aferrados a y son regulados por la propia forma de definir sus metas personales –o de negárselas– a partir de mitos ancestrales, entendidos como reguladores colectivos de la acción que, en muchos casos, se han ido refigurando y recolocando culturalmente. Si asumimos esta manera de entender la acción, podemos contemplar la arquitectura de los proyectos individuales bajo otro prisma que no es ya el prisma de la pura intencionalidad (personal) o de la sobredeterminación (social o biológica, por ejemplo). La idea de *fantasma* (regulador privado de la acción) en Boesch es crucial, así como la proyección o la versión individual de los grandes mitos a través de los cuales este autor propone una arquitectura conceptual que enfatiza el carácter propositivo –y no tanto el coercitivo– de la acción, proponiendo otras formas de pensar la cuestión de la agencialidad. Para profundizar en todos estos temas, remito al lector a los documentos que han ido elaborando otros miembros de nuestro grupo de investigación (ver Blanco, 2002; Castro, 2006; Cohen, 2011; Rodríguez-Ayuso, 2011; Rodríguez-Ayuso y Blanco, 2012; Cohen y Blanco, 2012).

2.6.1. Microgénesis e historiagénesis de los procesos de identidad y alteridad estudiados

Como ya apuntamos anteriormente, en esta tesis hemos analizado dos niveles de actividad humana. Por un lado, a partir de la estrategia etnográfica descrita a lo largo de este capítulo, hemos analizado la microgénesis de las prácticas discursivo-interaccionales relacionadas con los procesos de identidad y alteridad (Capítulo 7) que tuvieron lugar en un centro educativo concreto –el I.E.S. *Jardines*–, y en un aula específica –la clase de 2ºC de Ciencias Sociales–. Por otro lado, hemos incorporado un nivel historiogenético, abordado desde una perspectiva o, actitud genealógica. En este segundo nivel, hemos analizado las prácticas mencionadas con el fin de ver el sentido que éstas cobran histórica e institucionalmente (capítulos 4 y 5, respectivamente). Nos hemos centrado en el análisis de las condiciones de posibilidad –normativo-reguladoras e históricas– que emergen de un cierto decurso historiogenético para el presente en el que hemos realizado el trabajo de campo. Bajo esta misma lógica, hemos analizado el libro de texto (Capítulo 6) que fue empleado durante las clases observadas.

Todos los análisis correspondientes al nivel historiogenético condicionan lo que ocurre a un nivel microgenético. De este modo, las prácticas discursivo-interaccionales que

analizamos en el Capítulo 7, se sostienen gracias a todo el sistema de prácticas sociales, institucionales, sociomateriales, etc., que las reivindican y las hacen posibles. Es, en este sentido, en el que decimos que hemos adoptado una actitud genealógica, cuyo objeto de análisis son las condiciones que han hecho posible la emergencia del material que analizamos. En la tabla 2.4 reflejamos la relación entre los niveles de análisis que hemos tenido en cuenta en este trabajo, las unidades de análisis escogidas y las técnicas de recogida/producción de información empleadas, todas ellas dentro de una estrategia etnográfica –escolar y crítica– general, desarrollada a partir de una sensibilidad genealógica.

Tabla 2.4 Niveles de análisis, unidades de análisis y técnicas empleadas.

Niveles de análisis	Unidades de análisis	Técnicas de recogida/producción de la información empleadas
Historiogenético	Disposiciones normativas, políticas (de inmigración y educativas), planes de integración y medidas de atención a la diversidad cultural (Capítulo 4)	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis documental - Entrevistas semi-estructuradas
	Contexto sociodemográfico y organización del I.E.S. <i>Jardines</i> (Capítulo 5)	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis documental - Grupos de Discusión
	Programas y medidas de atención a la diversidad cultural adoptadas en el I.E.S. <i>Jardines</i> (Capítulo 5)	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis documental - Entrevistas semi-estructuradas
	Libro de texto escolar de Ciencias Sociales de 2º de la E.S.O. (Capítulo 6)	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de material didáctico
Microgenético	Interacción en el aula (Capítulo 7)	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Cuaderno de campo - Entrevistas semi-estructuradas

2.7. RECAPITULACIÓN

En este capítulo hemos puesto de manifiesto una manera de entender la metodología, inseparable de los fundamentos teóricos que defendemos. Se trata, por un lado, de poner en práctica una Metodología con mayúsculas, en el sentido Vygotskiano, y no un sistema aislado de técnicas ajenas a la voluntad teórica. Así, los dispositivos que hemos descrito a lo largo de estas páginas bajo el nombre de técnicas de recogida/producción de la información deben ser entendidas no sólo en el contexto en el que se han empleado, sino, al tiempo, en el contexto que ellas mismas crean. Por otro, a través de los dos niveles de análisis propuestos – microgenético e historiogenético– pretendemos mostrar que, para nosotros, no existe un límite claro entre el uso de una metodología de corte etnográfico aplicada a datos tomados en tiempo real y una actitud genealógica de análisis de las condiciones de posibilidad para la emergencia de ese material que analizamos. En este sentido, entendemos que, para poder intervenir en un plano –en las prácticas de aula, por ejemplo–, resulta necesario comprender cómo está diseñado el marco normativo que organiza y regula lo que sucede en los centros y, asimismo, intervenir también en este otro plano.

Antes de presentar el análisis que hemos realizado de los marcos normativo-reguladores, en el siguiente capítulo, mostraremos cómo y desde dónde hemos trabajado, a lo largo de esta tesis, con las nociones de “identidad” y “alteridad”, y de otros marcadores identitarios como “etnicidad”, “raza” y “nacionalidad”, y su vinculación con la enseñanza obligatoria de historia en la escuela.

CAPÍTULO 3

PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN Y ALTERIZACIÓN. IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE UNA “HISTORIA ESCOLAR”

3.1	LA MODERNIDAD DESBORDADA: CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA LA EMERGENCIA DE NUEVAS FORMAS DE CONCEPTUALIZAR LA IDENTIDAD	89
3.1.1.	De la “Identidad” estable y eterna al dinamismo de los procesos de identificación	92
3.1.2.	Elementos prestados de las propuestas dramatúrgica y discursiva de la identidad	96
3.1.3.	La configuración identitaria durante el tránsito a la vida adulta	99
3.1.4.	La alteridad: una dimensión necesaria para la conformación de la identidad	102
3.2	MARCADORES DE IDENTIDAD FRONTERIZOS: CATEGORIZACIONES ÉTNICAS, RACIALES Y NACIONALES	104
3.2.1.	La categorización étnica y su implicación en el “racismo sin raza”	105
3.2.2.	La categorización racial y su implicación en el “racismo biológico”	108
3.2.3.	Problematizar la categorización nacional en la escuela multicultural	112
3.3	LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA COMO POLÍTICA DE IDENTIDAD COLECTIVA	116
3.3.1.	Del esencialismo de la “Historia” al dinamismo de las múltiples historias	117
3.3.2.	La metaconciencia de las historias académicas frente al <i>pedagogismo</i> de las historias escolares	120

CAPÍTULO 3

PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN Y ALTERIZACIÓN. IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE UNA “HISTORIA ESCOLAR”

En este capítulo nos ocuparemos del sentido en el que, a lo largo de esta tesis, trabajaremos con los conceptos “identidad”, “alteridad” y otras nociones vinculadas como “etnicidad”, “raza” y “nacionalidad”. Antes de comenzar, no obstante, merece la pena considerar algunas cuestiones relevantes como las siguientes: ¿por qué, después de todo lo que se ha pensado y escrito acerca de la identidad-alteridad resulta relevante repensar ambos conceptos? ¿Por qué resulta pertinente el estudio mismo de la identidad-alteridad? ¿Por qué consideramos conveniente desnaturalizar dichos conceptos y volver sobre ellos constantemente? En esta tesis nos hemos propuesto estudiar algunas de las prácticas de producción de alteridad –entendida como la otra cara de la identidad– que tienen lugar dentro de una escuela concreta y que están vinculadas a procesos de exclusión social. En el centro de nuestra mirada se encuentran los estudiantes de origen inmigrante, es decir, aquéllos que, por definición, representan “lo otro” –lo “alter”, lo que no se es–; sin embargo, como veremos en los capítulos 5, 6 y 7 no todos los “otros” significan lo mismo en todas las situaciones, ni lo “alter” se construye siempre de la misma manera. A partir de nuestra posición teórica asumimos que los significados asociados a una identidad determinada pueden ser negociados (re-significados, re-situados, resistidos) a través de la interacción. Por ello, a lo largo de esta tesis nos hemos centrado en el proceso de construcción de la dualidad identidad-alteridad situada, sin dar por supuesto ningún significado concreto previo. Desde esta perspectiva, asumimos la imposibilidad de dilucidar procesos de construcción identitarios universales y, por

tanto, tratamos de comprender la génesis de fenómenos particulares de identificación/alterización. De este modo, especialmente en el Capítulo 7, analizaremos los elementos sobre los cuales aquéllos que participaron en nuestra investigación fueron construyendo un sentido de pertenencia colectiva durante la clase de Ciencias Sociales.

Comenzaremos este capítulo con un primer apartado (3.1) dedicado a establecer las condiciones de emergencia de nuevas formas de entender la identidad –fluida, híbrida, dinámica– que destacan, tal y como hemos hecho a lo largo de esta tesis, su aspecto procesual y situado, alejándose, por tanto, de posiciones teóricas que entienden la identidad como producto acabado y trascendental. Para fortalecer nuestro argumento, destacaremos algunos fenómenos sociales específicos que consideramos clave para que estas nuevas formas de entender la identidad resulten viables. En las secciones que siguen (3.1.1.; 3.1.2.), iremos describiendo aquellas aproximaciones teóricas al estudio de la identidad que nos han resultado especialmente útiles para trabajar sobre este concepto a lo largo de la tesis; también consideraremos algunos aspectos del momento del ciclo vital en el que se encuentran los estudiantes que observamos durante nuestro trabajo de campo (3.1.3.) y especificaremos su necesaria vinculación con la noción de alteridad (3.1.4).

Continuaremos con otro apartado (3.2) dedicado a aclarar algunas de las diferencias y semejanzas que hemos considerado relevantes respecto a otros marcadores identitarios, materializados en el empleo de categorizaciones étnicas (3.2.1.), raciales (3.2.2.) o nacionales (3.2.3.), haciendo referencia a su implicación en los procesos de exclusión social, en este caso, escolar. Finalmente, cerraremos el capítulo con otro apartado (3.3) en el que hablaremos de la enseñanza de la historia en la escuela, que aquí hemos denominado “historia escolar”, entendida como una práctica educativa central para el desarrollo de una identidad colectiva. Para ello, anticiparemos algunos datos concretos procedentes de las observaciones realizadas en la clase de Ciencias Sociales en el I.E.S. *Jardines*. Asimismo, comentaremos las implicaciones que se derivan de una forma estática y otra dinámica de entender la historia (3.3.1.), y las diferencias fundamentales entre la “historia académica” y la “historia escolar” (3.3.2.). De este modo, dispondremos de las condiciones necesarias para poder discurrir, tanto en el presente capítulo como en los que siguen, sobre la situación identitaria en la que se encuentra el alumnado de origen inmigrante ante ciertas formas de entender la identidad y la alteridad impulsadas a través de la enseñanza de la historia en la escuela.

3.1 LA MODERNIDAD DESBORDADA: CONDICIONES DE POSIBILIDAD PARA LA EMERGENCIA DE NUEVAS FORMAS DE CONCEPTUALIZAR LA IDENTIDAD

A lo largo de las últimas décadas hemos visto cómo la “identidad” se ha convertido en un concepto central y, en cierta medida, omnipresente en las ciencias sociales y humanas. Tanto es así que se han multiplicado los estudios y publicaciones que, desde distintos campos y perspectivas, abordan cuestiones relativas a este fenómeno social en particular¹. Pensamos que esta presencia tan notable –tanto en el ámbito académico como en el espacio público a través de los medios de comunicación– viene motivada por una modernidad que, parafraseando a Arjun Appadurai (2001), se encuentra *desbordada*. Una cuestión que podría estar contribuyendo a dicho desbordamiento, vinculado a las nuevas formas de identidad a las que nos referiremos a lo largo de este capítulo, tiene que ver con el hecho de que muchas de las categorías –como, por ejemplo, “femenino”, “masculino”, “raza”– que antaño ordenaban el mundo de la experiencia de ciertos colectivos humanos –generalmente dominantes–, hoy en día, se han convertido en herramientas incompletas, forzadas o, incluso, totalmente erradas e inútiles. De ahí, se deriva la necesidad de repensar, redefinir y resignificar los fenómenos identitarios.

Volveremos a retomar este mismo punto un poco más adelante; pero antes, quisiéramos destacar algunas de las condiciones de posibilidad que consideramos clave para el desarrollo de nuevas formas de entender la identidad en sociedades que podríamos denominar “occidentalizadas”². Como trataremos de hacer ver en las líneas que siguen, las distintas formas de conceptualizar el fenómeno de la identidad se asientan sobre un terreno en constante tensión. Para abordar esta cuestión emplearemos la metáfora “sólido-líquido” propuesta por el sociólogo Zygmunt Bauman (1999)³, la cual refleja la paradoja existente entre la reivindicación de una cierta estabilidad –identidad sólida– y la experiencia de diferentes grados de dinamismo –identidad líquida–.

¹ Véase Grad y Martín Rojo (2008) para una revisión de algunos de los debates teóricos que han surgido alrededor de este concepto desde una perspectiva discursiva.

² Conviene advertir que con esta forma de denominación queremos hacer alusión a aquellas sociedades que han adoptado formas de vida que responden a los imperativos de la modernidad y la industrialización, cuyo ejemplo más representativo se encontraría en el modelo norteamericano.

³ Tomamos prestada aquí la metáfora de la modernidad “líquida” propuesta por el sociólogo Zygmunt Bauman (1999), a través de la cual este autor da cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones.

Un fenómeno social que consideramos merece la pena mencionar aquí para dar cuenta de esta tensión, es el fenómeno de la “globalización”. Básicamente, según lo entendemos nosotros, se trata de un fenómeno que conduce hacia la homologación de prácticas culturales dominantes en zonas del mundo no necesariamente conectadas a lo largo de la historia. La mayoría de los cambios –a nivel político, económico, tecnológico, ecológico, social y cultural, entre otros– producidos hasta hoy por la “globalización” han adoptado, principalmente, los valores de la sociedad capitalista y de consumo⁴, cuyo tipo ideal y mayor garante es la sociedad norteamericana (Maalouf, 1998/2009). De esta manera, es posible afirmar que cada vez más territorios, así como las comunidades e individuos que habitan en ellos, presentan mayores similitudes, provocando la necesidad de redefinir aquello que, bajo el ideal romántico se suponía característico, “auténtico” y diferenciador de cada país, región o comunidad.

Paradójicamente, la especificación, es decir, el énfasis sobre aquello que nos distingue de otros, continúa siendo un valor, así como un elemento justificativo para la reivindicación, por ejemplo, de derechos de autodeterminación nacional o autonómica. En este sentido, a pesar de que los ideales de autenticidad perseguidos por los precursores de las naciones-estado, como vaticinaba Max Weber, deberían haber perdido su sentido y su fuerza en un mundo globalizado, industrializado e individualizado, observamos, sin embargo, el efecto contrario. Actualmente resurgen con fuerza movimientos reivindicativos que, en forma de romanticismo nostálgico, apelan a relatos, imágenes y leyendas compartidas acerca de la experiencia pasada y común, a través de los cuales han crecido diferentes generaciones imaginando y constituyendo una idea sólida del “nosotros” (Anderson, 1993). De este modo, podemos afirmar que, a pesar del carácter (aparentemente) “líquido” de la modernidad en la que nos hallamos inmersos, al mismo tiempo existe una tendencia y necesidad de construir imágenes “sólidas” que estabilicen la identidad tanto individual como colectiva de las personas. Para cumplir esta función, los agentes sociales emplean símbolos como las banderas o los himnos y otros artefactos culturales como los relatos históricos o las fotografías, de forma que resulte posible establecer entidades razonablemente permanentes a través del tiempo (Rosa y Blanco, 2008). Los casos quizás más llamativos en la búsqueda de solidez identitaria, como ya indicamos, se encuentran en el resurgimiento actual de nacionalismos

⁴ Subrayamos los hábitos de consumo (alimenticios, deportivos, decorativos, etc.) porque consideramos que estos desencadenan otro tipo de hábitos de comportamiento que generan formas de vida y pensamiento muy similares en países distantes y distintos geográfica y culturalmente, como, por ejemplo, en el caso de los Estados Unidos y de Sudáfrica.

periféricos, silenciados durante años por los proyectos de unificación nacional decimonónicos (Eriksen, 2002; Carretero, 2007).

Sin contradecir lo recién expuesto, cabe recordar que la búsqueda de solidez no puede ser más que transitoria, ya que los símbolos empleados para dotar de mayor consistencia y estabilidad a las imágenes que conforman lo colectivo constituyen, a su vez, creaciones dinámicas, convenciones sociales susceptibles de ser transformadas a lo largo del tiempo. La tensión entre lo sólido y lo líquido se conecta, por tanto, con la tensión entre la estabilidad y el dinamismo, como mínimo, a partir del aumento de las posibilidades de desplazamiento físico o virtual⁵ de las personas a países con tradiciones culturales diferentes, la posibilidad de contacto permanente o la expansión de redes sociales, entre muchas otras. Kenneth Gergen (1992) apunta que las nuevas tecnologías o, en sus propios términos, las “tecnologías de la saturación social” nos empujan hacia una nueva conciencia de nosotros mismos, aunque, a este respecto, nosotros matizaríamos que, en lugar de prescribir nuevas formas identitarias, estas nuevas condiciones sólo las hacen viables o las facilitan.

De forma paralela, las transformaciones de las relaciones sociales, como, por ejemplo, la existencia de nuevas configuraciones familiares o, los movimientos *queer*⁶ respecto a la manera de entender la identidad sexual, han jugado también un papel importante en la reconceptualización de la identidad. Así, los movimientos *queer* presentarían, desde nuestro punto de vista, la cara más ambigua, intercambiable e híbrida de lo que, al menos dentro de la cultura que podríamos denominar “occidental⁷”, tradicionalmente se ha ido sancionando como “femenino” y “masculino”. En suma, si bien todos los elementos hasta aquí

⁵ Por ejemplo, mediante programas como *Google Earth*, a través del cual es posible recorrer virtualmente numerosas ciudades de todo el mundo, tanto a vista de pájaro como a nivel de calle haciendo uso de la herramienta *street view*; o el programa *Second Life*, el cual permite multitud de experiencias virtuales, entre ellas, adoptar roles distintos a través de personajes, recorrer ciudades imaginarias, comprar, vender y un largo etcétera.

⁶ En palabras de Tamsin Spargo (2004): “El término ‘queer’ puede funcionar como sustantivo, adjetivo o verbo, pero en todos los casos se define en contraposición a lo “normal” o normalizador. La teoría *queer* no es un marco conceptual o metodológico singular o sistemático, sino una colección de articulaciones intelectuales con las relaciones entre el sexo, el género y el deseo sexual” (p. 5). En definitiva, para los intereses de esta tesis, lo que importa resaltar de los movimientos *queer* es que estos afirman que la identidad sexual y de género constituyen el resultado de una construcción social y que, por lo tanto, no existen roles sexuales esenciales o biológicamente inscritos en la naturaleza humana, sino formas socialmente variables de desempeñar uno o varios papeles sexuales, posibilitando la existencia de identidades sexuales o de género “híbridas”.

⁷ Siguiendo a Stuart Hall (1992, p.277) en este contexto manejamos el término “occidente” como un constructo histórico y no tanto geográfico, que, en términos generales, hace referencia a un tipo de sociedad desarrollada, industrializada, urbanizada, capitalista, secular y moderna.

mencionados no significan, necesariamente, un cambio cualitativo en la manera de conceptualizar y experimentar la identidad, constituyen, sin embargo, un marco o condición de posibilidad para su emergencia. De este modo, se dan las condiciones para comenzar a hablar de una identidad híbrida o mestiza, tal y como la que venimos reivindicando desde el comienzo de esta tesis y sobre la que profundizaremos a continuación.

3.1.1. De la “Identidad” estable y eterna al dinamismo de los procesos de identificación

Para dar cuenta de todas estas transformaciones, los teóricos sociales interesados por el estudio de la identidad, muy en la línea de los estudios culturales, han propuesto nuevos constructos, como, por ejemplo, el de “identidad híbrida”. El concepto de “hibridación” en el que se basa esta nueva forma identitaria remite a un tipo de experiencia acerca del “yo”, así como del “nosotros”, fragmentada y mezclada, producto de la “deslocalización” de los símbolos culturales y de los procesos que la hacen posible. De este modo, como ya habíamos anticipado, se transgreden los límites de categorías tradicionales como la “etnicidad”, la “nacionalidad” o la “raza”, de las que nos ocuparemos un poco más adelante en este mismo capítulo. Asimismo, resulta posible la emergencia de nuevas metáforas. En este sentido, coincidiendo con la propuesta del antropólogo Dan Yon⁸, para hacer referencia a la experiencia identitaria híbrida, nos resulta más sugerente y ajustada la metáfora del tránsito por o a través de diversas “rutas” (“*routes*”), que la metáfora de la búsqueda de “raíces” (“*roots*”), cuyo uso popular resulta, todavía hoy, mucho más común y frecuente. La metáfora de las rutas enfatiza el peso de las diferentes trayectorias vitales, interacciones y redes a través de las cuales se conforma la identidad de aquellos individuos que se encuentran insertos en una forma de vida que, como venimos señalando, desborda los principios de la modernidad. Por el contrario, la metáfora de las raíces resalta elementos estáticos, como el país de origen, la ciudad de nacimiento o, incluso, la etnicidad, cuando ésta es entendida como una categoría estanca (Yon, 2000).

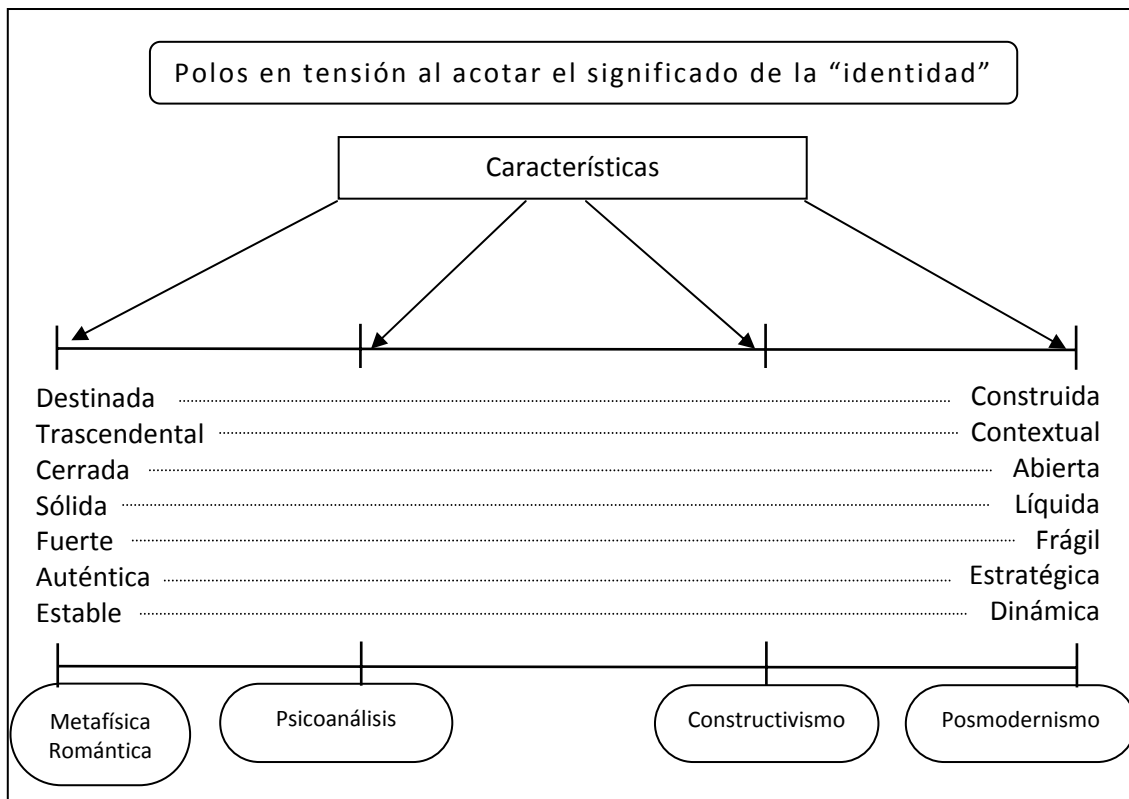
Por otra parte, como ya señalamos en el Capítulo 1, las teorías construccionistas del pensamiento social (Berger y Luckman, 1968/2001), así como los enfoques teóricos dentro de los movimientos “post” (*postestructuralismo*, *postmodernismo*, *postcolonialismo*, etc.), fueron articulando cambios conceptuales que, del mismo modo, han dejado su impronta en el estudio

⁸ En esta propuesta Dan Yon retoma voces de otros autores como Paul Gilroy, Norval Edwards y David Chioni Moore (Yon, 2000).

y comprensión de la identidad. En este sentido, aún a riesgo de simplificar excesivamente la cuestión, podríamos decir que el elemento común de los movimientos posmodernistas fue el hecho de poner bajo sospecha los pilares básicos de la modernidad, conduciéndola hacia un estado de apertura sin precedentes de los universos discursivos que determinan las formas de experimentar la vida (y con ello el cuerpo, las relaciones sociales, la producción del conocimiento, etc.). Por esta vía, creemos que, paulatinamente, se fueron dando las condiciones para que la experimentación de una “Identidad” con mayúsculas, única y trascendental, cediese el paso a una identidad múltiple, construida y contextualizada, posibilitando que numerosos autores desplazasen el foco de su atención hacia los procesos o actos de identificación (Gergen, 1992; Hall, 1992; Bruner, 1986/1996; Wortham, 2006; Rosa y Blanco, 2008).

A partir de aquí, en lugar de hacer un repaso por las teorías sobre la identidad en el ámbito de las ciencias sociales, vamos a pensar sobre las formas generales de caracterizarla en el ámbito académico. De este modo, si nos fijamos en la forma en que se suele hablar sobre la misma, podemos convenir que el constructo bipolar “sólido-líquido” constituye un par metafórico representativo. Tomando dicho constructo como eje articulador de los discursos sobre la identidad proponemos, a través de la figura 3.1, una representación gráfica de la transformación conceptual de esta categoría. En este sentido, si pensamos en un continuo, en uno de los extremos se situarían las visiones o posicionamientos más esencialistas, propios del romanticismo e idealismo del siglo XIX, mientras que en el extremo opuesto se ubicarían las visiones frágiles y volátiles de la identidad, propias de los posicionamientos más posmodernos. Las posibilidades existentes en relación con las formas de experimentar y caracterizar la identidad no quedarían, sin embargo, limitadas a estos dos extremos. Por tanto, a medio camino, se situarían posturas que, con distinto nivel de gradación, enfatizarían el carácter estable y trascendental de la misma, por un lado, y subrayarían su carácter relacional, por otro.

Figura 3.1 Metáforas de la identidad según el posicionamiento teórico



Elaboración propia

Otra forma de aproximarse a la identidad, manifiestamente no sustancialista, pasa por considerar sus funciones. Si se piensan los fenómenos identitarios en sentido general cabe decir que su función es establecer “a qué me parezco”, “con qué me identifico”, “en qué me distingo del otro”, “qué me especifica” y “qué me hace saber que soy el mismo o que dejo de serlo”. De este modo, podríamos destacar, como mínimo, tres funciones básico-formales de la identidad:

- (1) **Vinculación:** se trata de una función directamente relacionada con la categorización social –“yo soy uno de estos”, “yo soy marroquí”, “yo soy del Barça”, etc–. Son prácticas de adscripción que permiten vincular las instancias con los grupos sociales sean del orden que sean.
- (2) **Especificación o individuación:** se trata de prácticas que establecen los marcos de similitud y diferencia –“a qué me parezco”, “qué me distingue de otros”.
- (3) **Continuidad:** es una función que toma como base el transcurso del tiempo para poder establecer si ha habido cambios y en qué medida los ha habido –“soy el mismo que era o no” –.

“...gracias a cada una de mis pertenencias, tomadas por separado, estoy unido por un cierto parentesco a muchos de mis semejantes; gracias a esos mismos criterios, pero tomados todos juntos, tengo mi identidad propia, que no se confunde con ninguna otra”.

(Maalouf, 1998/2009, p.29)

Tratar de definir qué es la identidad, retomando la cita de Amin Maalouf, resulta una tarea inútil si no se ofrece el contexto en el que ésta es producida y en el que se hace culturalmente relevante. La posibilidad misma de la identidad debe ser entendida conforme a los procesos –biológicos, sociales, culturales e históricos– que la hacen posible, movilizados a partir de acciones mediadas que son llevadas a cabo por agentes en la interacción con los otros y que la hacen culturalmente significativa. A lo largo de esta tesis hemos hecho uso de esta noción tomándola no necesariamente como algo que se “es” o que se “tiene”, sino como un recurso que la gente “usa”, “hace” o “reclama” (Grad y Martín Rojo, 2008). De este modo, podríamos señalar tres cuestiones clave para entender cómo nos hemos aproximado a este concepto:

- (1) Nos hemos centrado en el aspecto procesual y contextualizado de la identidad. En este sentido, hemos asumido que la identidad no constituye algo dado, sino que se construye necesariamente en interacción con los demás en un cierto número de ámbitos socio-culturales y bajo un contexto histórico concreto, el cual ofrece una serie de interpretaciones y juicios valorativos posibles. Así, por ejemplo, entendemos que las características fenotípicas de un individuo no significan nada de suyo, sino que son interpretadas en función de una serie de valores establecidos históricamente y apoyados institucionalmente. Cobran, por tanto, enorme importancia los contextos de interacción, a partir de los cuales se negocian, se imponen o se reivindican identidades. De esta manera, a la hora de interpretar la información recogida/producida hemos tenido en cuenta los objetivos de las prácticas interaccionales estudiadas, así como las restricciones que impone la estructura institucional escolar sobre las mismas (Goffman, 1981; de Fina *et al.* 2006).

(2) Consideramos que el estudio de la identidad siempre debe incorporar la alteridad. Al subrayar la dimensión relacional para posibilitar el propio desarrollo de la identidad, la figura del otro –o de lo otro– pasa a un primer plano, sin que esto constituya, necesariamente, algo negativo. En este sentido, al contrario que otros autores (Tajfel, 1972; 1978; Hall, 1996; Bauman, 1990; 1992) entendemos que esta relación no tiene que ser, necesariamente, extraña, hostil o antagónica (en esta misma línea véase, por ejemplo, Barth, 1969/1976). De este modo, cuando las condiciones de relación son razonablemente simétricas, existe la posibilidad de hablar de una identidad dialógica (Bajtin, 2000) y co-construida⁹ a través de un proceso en el que todos los participantes negocian sus adscripciones identitarias.

(3) La identidad sólo puede ser estudiada a través de los artefactos y las disposiciones socioculturales que la hacen posible (Penuel y Wertsch, 1995; Wertsch *et al.*, 1997; Bruner, 1990/2002; Blanco *et al.*, 2003). Por ello, hemos atendido a la circulación de los discursos identitarios en el centro escolar objeto de nuestro estudio –su contexto de producción, distribución y consumo–, a través de las disposiciones legales que lo regulan, la forma de ubicar el mobiliario, las elecciones léxicas y el empleo de deícticos durante las interacciones en el aula, etc., sin dar por supuesto que los procesos de identificación deban ser, necesariamente, coherentes y compatibles entre sí (Holland y Lachicotte, 2007). En este último sentido, recuperamos la noción de hibridación, entendida como múltiples caras de la identidad (Goffman, 1971).

3.1.2. Elementos prestados de las propuestas dramática y discursiva de la identidad

A continuación expondremos algunos conceptos que, a la hora de estudiar los procesos de identidad-alteridad, hemos tomado prestados de tres perspectivas dramáticas y discursivas. Por un lado, las propuestas dramáticas del sociólogo Erving Goffman (1971), interesado por cuestiones de la vida cotidiana y, la del filósofo y teórico literario Kenneth

⁹ Hablamos de posibilidad porque entendemos que la “dialogicidad” y la “co-constructividad”, así como cualquier otra característica (en este caso de la identidad), no pueden ser dadas por supuestas. Si así lo hiciéramos, estaríamos diciendo que se trata de propiedades trascendentales, contradiciendo, precisamente, lo que hemos afirmado sobre una noción dinámica y no esencialista de la identidad como con la que estamos trabajando. De este modo, pensamos que en los casos en los que se da (y se sufre) una imposición identitaria resulta falaz hablar de diálogo y co-construcción.

Burke (1945/1969), especializado en retórica y estética, autor del que ya hablamos en el Capítulo 1. Y, por otro, de la propuesta discursiva de Bucholtz y Hall (2005). Aunque en sentidos diferentes, todas ellas ofrecen conceptos y miradas de interés que nos pueden ayudar a responder nuestras preguntas de investigación.

Goffman, en relación con las múltiples caras de la identidad, defiende la idea de que la presentación que el individuo hace de sí mismo difiere en función de sus interlocutores, sus intenciones o su posición social. Este planteamiento, coincide con las visiones de otros pensadores como Émile Durkheim, quien establecía la distinción entre individualidad y personalidad social o, como George H. Mead, quien separaba el *I* y el *Me*. En su caso, Goffman diferencia entre el “actor”, conformado por el soporte material, físico, biológico y cognoscitivo y, el “personaje”, es decir, la imagen que un individuo tiene de sí mismo (Wolf, 2000). La identidad, así entendida, constituiría un logro intersubjetivo cuya emergencia se debe tanto al resultado de negociaciones interaccionales como a las presentaciones de carácter estratégico realizadas por el propio individuo. Un ejemplo de estas últimas son las estrategias de “*crossing*”, mediante las cuales los actores sociales deciden enfatizar ciertos rasgos, como puede ser la elección de una lengua, la pronunciación, las elecciones léxicas o la propia vestimenta para “pasar por” una persona miembro de una categoría social o nacional dada (Bucholtz, 1995; Rampton, 1995), con el objetivo de obtener un tratamiento distintivo en un contexto social específico. La propuesta teórica goffmaniana destaca la importancia del orden interaccional para la construcción de la identidad, y nos proporciona constructos de interés para el análisis como el de “*footing*”, el cual apela a la construcción de los diferentes estatus de participación y formatos de producción. Tal y como lo expresa el autor: “the alignment we take up to ourselves and the others present as expressed in the way we manage the production or reception of an utterance¹⁰” (Goffman, 1981, p.128). También son relevantes conceptos como “*frontstage*” y “*backstage*”, que definen las formas de participación que ocupan un lugar principal y secundario respectivamente. Como veremos, especialmente, en el Capítulo 7, tomaremos prestadas algunas de las propuestas de Goffman para el análisis de la interacción “cara a cara”.

Mientras que el planteamiento goffmaniano estaría centrado en el individuo, la propuesta de Burke se centra sobre las posibles combinaciones de los casos que, según el

¹⁰ La alineación que adoptamos hacia nosotros mismos y hacia otros que están presentes, se expresa en la manera de gestionar la producción o recepción de un enunciado.

autor, configuran la acción humana (Acto, Escenario, Agente, Agencialidad o Instrumento y Propósito)¹¹. La *péntada dramatúrgica* burkeana añade la posibilidad de analizar la identidad desde múltiples perspectivas, combinaciones o “juegos de ratios”, que incluyen no sólo al agente, sino también a los cuatro elementos restantes de la *péntada*. Esta propuesta nos ayudará en el análisis del libro de texto de Ciencias Sociales que veremos en el Capítulo 6.

A pesar de que la propuesta teórica de Burke no se encuentra trabada necesariamente al discurso, pues todas las dimensiones de la actividad estarían implicadas en su modelo, en esta tesis doctoral nos interesa destacar, sin embargo, la manifestación discursiva de la misma. De esta manera, aquí asumimos que la participación discursiva o, más bien, en universos discursivos, juega un papel central en la construcción de la identidad. No obstante, advertimos una vez más que la concepción de discurso que manejamos desborda la manifestación lingüística. En este sentido, en nuestro análisis hemos atendido no sólo a las situaciones de interacción “cara a cara”, como las entrevistas o las observaciones en el aula, a partir de las cuales el discurso se actualiza, sino también, a su dimensión institucional, a través de la cual la práctica discursiva en la interacción queda previamente estructurada. Al colocar los aspectos discursivo-interaccionales en el centro de nuestra mirada, se vuelven relevantes conceptos como el de “membresía” (Antaki y Widdicombe, 1998), el cual pone en evidencia las relaciones entre la identidad individual y la pertenencia a grupos sociales. De esta forma, las categorizaciones sociales juegan un papel central en los procesos de inclusión o exclusión que observaremos a lo largo de toda la tesis.

Otro aspecto que nos parece interesante a la hora de tratar la manifestación discursiva de la identidad, y que retomamos de la propuesta de Bucholtz y Hall (2005, p. 592), es la posibilidad de establecer distintos niveles o dimensiones de análisis. De esta forma, puede resultarnos útil la distinción entre (a) “macro categorías identitarias”, que hacen referencia a categorías sociodemográficas, como, por ejemplo, la edad, el género o la clase social; (b) “posiciones locales o específicamente culturales” como las marcas prosódicas y léxicas atribuibles a un grupo dado; y (c) “posiciones temporales o específicas de una interacción y roles adoptados por los participantes”, como, por ejemplo, “líder”, “evaluador” o “bromista”. Aceptar estas dimensiones conlleva, asimismo, el reconocimiento de que el estudio de las identidades, debe estar ligado al contexto en que éstas son construidas (impuestas, consumidas, negociadas, etc.), a partir del contacto social. En este sentido, en la interpretación de la información recogida/producida en el centro educativo resulta fundamental tener en

¹¹ Para una descripción más detallada, remitimos al lector al Capítulo 1.

cuenta el momento del ciclo vital en el que se encuentran los estudiantes y ponerlo en relación tanto con los posicionamientos locales y temporales específicos de la interacción en el aula, como con una perspectiva histórico-genealógica que contextualice los datos dentro del contexto institucional que los posibilita (Lemke, 2000; Wortham, 2006).

3.1.3. La configuración identitaria durante el tránsito a la vida adulta

Como indican numerosos estudios, los procesos de configuración identitaria cobran especial importancia durante las etapas de tránsito a la vida adulta (véase, por ejemplo, Erikson, 1965; 1968; Kimmel y Weiner, 1998; Harter, 1999; Moreno y del Barrio, 2000; Coleman y Hendry, 2003). En una sociedad “modernizada”, como en la que se contextualizan los datos etnográficos que iremos analizando a lo largo de esta tesis, dicha etapa se identifica con la adolescencia. En ella, la elaboración de un proyecto identitario personal no sólo es posible sino que, además, se encuentra en plena efervescencia. Los adolescentes prueban con diferentes argumentos cambiando, estratégicamente o no, elementos tales como sus elecciones léxicas y su vestimenta, destacando algunos de sus rasgos más que otros, dependiendo de los interlocutores, de los propósitos, de los instrumentos disponibles y del escenario para comprobar sus efectos sobre los demás. La adolescencia constituye un momento clave para la experimentación personal fuera y dentro de los grupos existentes. En este sentido, en relación con la formación de la identidad, nos parece interesante recuperar aquí la integración que William Penuel y James Wertsch (1995) realizan de las propuestas, por un lado, elaboradas por el psicólogo estadounidense Erik Erikson y, por otro, las propuestas del psicólogo ruso Lev Vygotski. Si bien ambos autores trabajaron desde perspectivas diferentes, poniendo el foco de atención sobre aspectos distintos (el primero más interesado en definir la identidad en términos de elección individual, mientras que el segundo otorgaba mayor importancia al papel determinante de las fuerzas culturales, históricas y contextos institucionales en la formación de las funciones psicológicas individuales), ninguno pasó por alto el otro polo de la formación identitaria.

Penuel y Wertsch (*op. cit.*) proponen una aproximación que parte de la acción mediada como unidad de análisis para el estudio de la formación de la identidad. Esta perspectiva se basa en cuatro puntos básicos, que integran las propuestas de Vygotski y Erikson: (1) empleo de un método genético, es decir, el estudio de la identidad en contextos de actividad a partir de los cuales ésta se va formando en la acción; (2) reconocimiento de la centralidad de los

medios culturales e históricos, ya sea para empoderar o para limitar la propia formación de la identidad; (3) asunción de que la unidad básica de análisis es la acción mediada y, (4) comprensión de la variación en el uso de recursos para la formación de la identidad en términos de compromiso, tal y como proponía Erikson a partir de tres dominios básicos (“fidelidad”, “ideología” y “trabajo”) que, tomados todos juntos de forma coherente, conformarían un sentido del *self* que daría lugar a una identidad “sana” o “saludable”:

“Taken together, commitments to others whom one can trust, to an ideology that promises a place in the world with a hopeful future, and to a career choice that can actualize those promises, form the three important domains of identity formation. To fashion these together into a sense of coherence, of “self-sameness” is the task of the individual forming a healthy identity”¹².

(Penuel y Wertsch, 1995, p.88)

Como ya adelantamos en este capítulo, no compartimos la idea de que resulte necesaria la búsqueda de una coherencia, estabilidad y continuidad individual para la consecución de una identidad “psicológicamente saludable”, como la defendida por Erikson. La posibilidad de construir identidades múltiples, dinámicas, coyunturales al contexto y dependientes de la posición social respecto a otros, en un mundo heterogéneo y multicultural nos acerca más a las propuestas desarrolladas por George H. Mead (véase, Holland y Lachicotte, 2007, p.130). No obstante, reconocemos la importancia de la propuesta de Erikson en el sentido en que éste entiende la identidad como necesariamente imbricada en el mundo social, validada por otros en la comunidad (aunque, como veremos en algunos de los ejemplos que expondremos más adelante de interacción en el aula, las identidades también pueden ser atribuidas e impuestas por un miembro de un grupo a otro miembro de un grupo diferente). Lo que resulta interesante destacar aquí de la propuesta de Erikson es la conexión que éste establece entre la formación de la identidad y el trabajo que definirá su identidad adulta. De esta manera, se advierte el papel clave que se asigna a la institución educativa en la formación de la identidad del adolescente. No podemos perder de vista que la escuela, dependiente del Estado, constituye un lugar de paso obligatorio durante las primeras etapas de socialización de

¹² “Tomados en conjunto, el compromiso con aquéllos en los que se puede confiar, con la ideología que promete un lugar en el mundo y un futuro esperanzador, y con la elección de una carrera que pueda actualizar esas promesas, conforman las tres dimensiones importantes en la formación de la identidad. Lograr la unión de todas ellas en un sentido de coherencia y “mismidad” es la tarea de un individuo para la formación de una identidad sana”. [Traducción propia].

un/a joven, a partir del cual se les prepara para formar parte de la sociedad y, especialmente, para desempeñar alguna función dentro del mercado laboral. En palabras de Jurjo Torres (1991/2003):

“La función de la institución escolar aparece sometida a las necesidades del sistema productivo. Educar acaba resultando similar a preparar a alguien para desempeñar un puesto de trabajo en un sistema económico y de producción que se concibe como <<natural>> y, por tanto, sin posibilidad de tratar de problematizarlo, cuestionarlo. Es la época en la que comienza a cobrar fuerza la orientación profesional y vocacional dentro de los parámetros de un pensamiento meritocrático. La educación pretende contribuir a la eliminación de los conflictos sociales preparando y, al mismo tiempo, legitimando a cada ciudadano y ciudadana para ocupar un puesto concreto en el sistema productivo, alegando el principio individualista de <<a cada uno según sus posibilidades>>”.

(p.52)

De este modo, la institución escolar, atravesada por distintos niveles de concreción sobre los que hablaremos en el Capítulo 4, juega un papel fundamental en la configuración identitaria de los jóvenes. Por ello, hemos tenido en cuenta tanto las disposiciones legales que posibilitan y conforman la organización del centro educativo, como el tipo de programas de atención a la diversidad cultural ofertados por el mismo, elementos que condicionan decisiones relevantes tales como los criterios de división del alumnado o la adaptación curricular. Así, en el Capítulo 4 analizaremos los programas de atención a la diversidad dispuestos por el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid vigentes durante el curso 2004/05 en el cual recogimos datos interaccionales dentro del aula, mientras que en el Capítulo 5, analizaremos cómo dichas disposiciones legales fueron concretadas en el centro escolar objeto de nuestra investigación.

De este modo, pretendemos explorar no sólo la forma en la que se crean las condiciones necesarias para el aprendizaje en clase, tanto de contenidos como identitario, (Wortham, 2006), donde entran en juego supuestos lingüísticos, contextuales, socioculturales (Gumperz, 1988), así como cognitivo-evolutivos, sino también, cuáles son las consecuencias que arrojan todos estos supuestos sobre las expectativas que los profesores tienen acerca de sus estudiantes. Esto resulta de gran importancia en la medida en que dichas expectativas repercuten sobre las prácticas docentes (por ejemplo, disminuyendo el nivel de exigencia y profundización de un centro, de un aula o de un grupo concreto de estudiantes), sobre la forma en que los alumnos se ven a sí mismos (“capaces” o “incapaces”, “buenos” o “malos”

estudiantes, etc.) y, finalmente, sobre el rendimiento escolar. En este sentido, los estudios acerca del “efecto Pigmalión” (Rosenthal y Jacobson, 1980) muestran precisamente cómo las bajas expectativas de los profesores sobre el alumnado pueden terminar convirtiéndose en “profecías autocumplidas” (Merton, 1948/1960; Terrén, 2004), reforzando de esta forma los prejuicios identitarios que, tanto docentes como estudiantes tienen sobre ciertos grupos sociales. Estos prejuicios identitarios se dan, como veremos más adelante en nuestros datos, sobre “los marroquíes”, “los rumanos” o “los chinos”, entre otros, determinando las formas de relación y dificultando el cambio en sus prácticas sociales, entre ellas, las discursivas. La inevitable y necesaria mirada del otro para la constitución de la identidad será, precisamente, la cuestión que abordaremos en el siguiente apartado.

3.1.4. La alteridad: una dimensión necesaria para la conformación de la identidad

“(…) así como ocurre en el plano del sujeto, tampoco la cultura puede completar la imagen de sí misma desde su interioridad, pues necesita del referente que le proporciona la alteridad, necesita la mirada de las otras culturas para enriquecer su propio entendimiento. **De allí que eso a lo que llamamos identidad debe entenderse como un fenómeno de frontera, como algo que ocurre en el umbral de intersección entre el yo y el otro**, en el encuentro exotópico¹³ con la alteridad”

(Alejos, 2006, p.54; énfasis mío)

Hasta aquí hemos asumido que, a partir del desarrollo de las democracias participativas, producto de la modernidad, se han producido fuerzas (económicas, políticas, culturales) a través de las cuales, poco a poco, se han ido homologando determinadas prácticas sociales que han creado la posibilidad de conformar un yo abierto a la vida desde el nacimiento, un yo necesitado de la mirada del otro desde el comienzo del propio desarrollo. En este sentido, la figura del otro no es, como ya adelantamos, necesariamente conflictiva o negativa, sino que, como bien señala Tatiana Bubnova en su prólogo a los fragmentos escogidos de la obra de Bajtin en torno a la cuestión de la alteridad:

¹³ Término bajtiniano que hace referencia al doble movimiento que realiza el autor de una novela y que le permite, por un lado, obtener una mirada interna y empática de los personajes y, por otro, una mirada externa (exotópica), desde la frontera y por encima de los personajes, completándolos mediante un excedente de visión.

“en principio, es favorable y benigna: el otro me otorga la primera definición de mí, de mi cuerpo, de mi valor y lo hace en términos amorosos y plenos de una tensión emocional positiva irradiada por la persona que nos recibe por primera vez en el mundo”

(Bajtin, 2000, p.19)

Mijail Bajtin, como filósofo y crítico literario, entre otras cuestiones, se interesó por la novela moderna laica y las posibilidades que ésta generaba en la configuración de un yo distribuido en el diálogo. Su propuesta, históricamente situada, señala las condiciones de emergencia del sujeto dialógico (poliglósico, polifónico, heteroglósico) que se sale de su eje egocéntrico para “ubicarlo en la red de relaciones dialógicas que establece consigo mismo y con la alteridad (en realidad, con una multiplicidad de otros)” (Alejos, 2006, p. 49). Así entendida, la alteridad resulta un factor necesario, es decir, constitutivo de la identidad que, no sólo “precede al yo, lo alimenta e instruye, [sino que, al mismo tiempo] lo acompaña toda la vida” (*op. cit.*, p.48). De esta manera, aun reconociendo que una de las funciones primarias del otro sea la oposición, el contraste o, incluso, el conflicto, al mismo tiempo se le reconoce una función en relación con la configuración de la identidad, “en positivo”, no menos importante que la primera. Así, en este proceso de *dialogización* o de apertura identitaria que se ha ido dando históricamente, Bajtin propone una arquitectónica conformada por una tríada de relaciones básicas: (1) “yo-para-mí”, resultante de las relaciones del yo consigo mismo, (2) “yo-para-otro” y (3) “otro-para-mí”, que resultan de las relaciones del yo con el otro. Así entendida, la identidad dialógica sólo puede ser construida a partir de la mirada del otro y, al mismo tiempo, buscando la mirada y la sanción del otro (Bajtin, 2000, p.17).

Para el propósito de esta tesis, sin embargo, nos interesa localizar aquellos casos en los que se privilegia el contraste, la oposición y el conflicto respecto al otro inmigrante, en el sentido en que estos casos se encuentran en relación directa con los procesos de exclusión social (escolar). La comprensión de los mecanismos de producción de este tipo de procesos de alterización, posibilitados a partir de la organización escolar y concretados en las prácticas interaccionales que tienen lugar en la escuela, nos deberían ayudar a generar formas alternativas de comprensión del otro. Se trata de encontrar maneras posibles de experimentar la presencia del otro inmigrante (no nacional) en términos de enriquecimiento y no de amenaza. En este sentido, apostamos por una propuesta inclusiva de la diversidad cultural, basada en la transformación recíproca de la cultura a partir del contacto (Rasskin, 2012). En los

apartados que siguen a continuación abordaremos tres posibles formas de materializar la otredad mediante el empleo de tres tipos de categorizaciones o marcadores identitarios cuyas fronteras, en ocasiones, resultan bastante difusas.

3.2 MARCADORES DE IDENTIDAD FRONTERIZOS: CATEGORIZACIONES ÉTNICAS, RACIALES Y NACIONALES

Como esperamos haber mostrado a lo largo de nuestra exposición, en ningún momento hemos dado por supuesta la existencia ontológica de la identidad, ya sea ésta étnica, racial o nacional. A nuestro entender, resulta mucho más razonable centrar el esfuerzo en describir los procesos de identificación existentes en una comunidad dada y en un momento histórico específico, con el objetivo de llegar a comprender cuáles son tanto sus usos como sus finalidades situadas (como puede ser la inclusión o la exclusión de una persona determinada, la reivindicación de pertenencia a un grupo con una serie de características dadas, etc.). En este sentido, a lo largo de este apartado reflexionaremos acerca de tres tipos de marcadores o categorizaciones identitarias –étnicas, raciales y nacionales–, presentes en distinta medida en nuestro *corpus* de datos, a través de los cuales resulta posible establecer divisiones susceptibles de generar inclusión o exclusión social.

Así, nuestro objetivo será tomar conciencia de algunas formas a través de las cuales, históricamente, se han utilizado este tipo de categorizaciones y la lógica de relaciones que genera su empleo. Como veremos, aunque en principio se trata de tres tipos de categorizaciones analíticamente diferentes, entre ellas poseen fronteras muy difusas que se superponen en multitud de ocasiones contribuyendo a la clasificación social de las personas y de sus relaciones grupales. De esta manera, consideramos oportuno presentar en los siguientes apartados los elementos que hemos tenido en cuenta a lo largo de esta tesis doctoral para emplear conceptos como “etnicidad” y “nacionalismo” y desestimar, sin embargo, el concepto de “raza”¹⁴.

¹⁴ Si bien se observa que en las publicaciones académicas anglosajonas resulta común el empleo del concepto “raza”, para los propósitos de esta tesis hemos decidido prescindir de él dadas sus connotaciones de determinación genética que remiten a una categoría estanca e independiente de la interacción social, que no compartimos.

3.2.1. La categorización étnica y su implicación en el “racismo sin raza”

“Aunque las categorías étnicas presuponen diferencias culturales, es preciso reconocer que no podemos suponer una simple relación de paridad entre las unidades étnicas y las similitudes y diferencias culturales. Los rasgos que son tomados en cuenta no son la suma de diferencias “objetivas”, sino solamente aquéllas que los actores mismos consideran significativas”.

(Barth, 1969/1976, p. 15)

El término “etnicidad” aparece a mediados del siglo XX atribuido al sociólogo americano David Riesman. Su uso comienza a popularizarse después de la II Guerra Mundial, con el objetivo de encontrar un término “políticamente correcto” que no estuviera asociado a las prácticas brutales acometidas durante este periodo, especialmente en los campos de concentración nazis. Avaladas por instituciones burocratizadas, propias de una civilización moderna y articuladas mediante el empleo de una retórica científica interesada (Bauman, 1997), las políticas nazis posicionaron a ciertos grupos humanos –principalmente judíos, gitanos y homosexuales– en una escala de inferioridad tal, que cualquier tipo de acciones vejatorias u homicidas hacia los mismos quedaban legitimadas. Desde entonces, especialmente en el continente europeo, dentro de los estudios sociales se evita el empleo del concepto “raza” y, en su lugar, se emplea el de “etnia”, a través del cual se pone el acento en aspectos culturales y no tanto biológicos.

Cabe advertir que, a pesar de que en el lenguaje cotidiano el término “etnicidad” continúa estando asociado a grupos minoritarios o a las llamadas “relaciones raciales”, dentro de la antropología social, la etnicidad se refiere a diferentes aspectos de las relaciones intergrupales que se consideran a sí mismos, al tiempo que son considerados por otros, como culturalmente distintos (Eriksen, 2002, p.4). Se trata, por tanto, de un concepto dinámico que remite al contacto interaccional entre grupos para su posible formación y mantenimiento. En este sentido, la Escuela de Chicago puso de manifiesto que las relaciones étnicas podían ser entendidas como relaciones fluidas, negociables, cuya importancia variara en cada situación pudiendo ser manipuladas –aunque no de cualquier forma– conscientemente. Es importante destacar también que, aun estando asociado fuertemente a los rasgos culturales de un grupo a través de criterios como la religión, la lengua, la forma de vida o la orientación de valores básicos, no tomaremos los conceptos de etnicidad y cultura como términos totalmente

equivalentes. Desde nuestro punto de vista, la etnia hace referencia a la comunidad que sostiene algún tipo de afinidades (i.e.: lingüísticas, geográficas, religiosas, etc.), mientras que la cultura se refiere a las afinidades mismas. Entendido de esta manera, las diferencias culturales no siempre, ni necesariamente, coinciden con las diferencias étnicas, ya que éstas últimas, como refiere Fenton (1999), están más ligadas al contexto interaccional en el cual es posible convenir qué características hacer más o menos visibles:

“Ethnicity is an aspect of relationships, not a cultural property of a group. If a setting is wholly mono-ethnic, there is effectively no ethnicity, since there is nobody there to communicate cultural difference to”¹⁵.

(*op. cit.*, p.34)

No obstante, a pesar de que dentro de los ámbitos académicos se reconoce la etnicidad como una categorización social dinámica y dependiente del intercambio social, resulta habitual encontrar usos marcadamente esencialistas y estereotipados de la misma. En este sentido, muchos autores advierten que, de esta manera, el empleo de la “etnicidad” no es más que una forma políticamente correcta de seguir hablando de “razas”, pero, no por ello, exenta de problemas relacionados con el poder, de visiones etnocéntricas y relacionadas con la intolerancia (Balibar, 1988; Terrén, 2002; Mijares, 2007a). En estos casos, en lugar de apelar a diferencias genéticas como ocurre en el caso de las “razas”, se apela a diferencias culturales como justificación de la desigualdad. De esta manera, la cultura que, por definición, puede cambiar y transformarse a lo largo del tiempo, queda sancionada como un elemento estanco y estático (Carrasco, 1997), causante de diferencias “infranqueables” (*unbridgeable differences*, Hervik, 2004). Investigaciones llevadas a cabo en los últimos años muestran, en este sentido, cómo los docentes apelan con frecuencia a diferencias culturales para explicar las dificultades de los estudiantes de origen inmigrante, estableciendo diferencias según el origen étnico-nacional de los mismos y en función del grado de cercanía o lejanía percibido respecto a lo que se considera como “cultura autóctona” (Terrén, 2004; Martín Rojo y Mijares, 2007a; Mijares, 2007a). De esta forma:

¹⁵ “La etnicidad es un aspecto de las relaciones, no una propiedad cultural de un grupo. Si un escenario es completamente mono-étnico, efectivamente en él no hay etnicidad, pues no hay nadie a quien comunicar la diferencia cultural”. [Traducción propia]

“Aludiendo a la cultura, se consigue justificar la presencia de dificultades y, sobre todo, evita asumir su responsabilidad a los distintos actores en aspectos básicos, como la acomodación de los alumnos llegados de otros países a la “cultura escolar”. En otras palabras, es un mecanismo que evita a los responsables asumir el fracaso de estos niños en su intento por alcanzar los requerimientos escolares”.

(Mijares, 2007a, p. 320)

Este empleo de lo que aquí hemos denominado categorización étnica, es decir, la apelación a la cultura como justificante del fracaso académico de ciertos estudiantes, nos habla de un nuevo fundamentalismo, en este caso cultural, que supone una nueva forma retórica de construir la exclusión social (Stolcke, 1994), que no es exclusivo del ámbito escolar. Desde los años ochenta, este fenómeno ha tomado diversos nombres como “racismo sin raza”, “neoracismo” (Barker, 1981; Balibar, 1998; Terrén, 2002), “racialización de la diferencia” o “diferencialismo” (Taguieff, 1987). Todos estos autores ponen en evidencia que, para discriminar, no se necesita recurrir a la biología, sino que es posible lograr el mismo resultado atribuyendo a un determinado grupo unas características culturales supuestamente incompatibles con las de la sociedad en la que se integra (Mijares, 2007a). Como veremos en el Capítulo 5, esto se traduce en representaciones jerarquizadas de las diferencias étnicas de los estudiantes, estableciendo un continuo que iría desde el alumnado modélico o “lejanos próximos” hasta el alumnado percibido, no sólo con mayor distancia cultural sino, al mismo tiempo, con una incompatibilidad cultural o “próximos lejanos” (Terrén, 2004, pp. 40-41).

La distancia cultural, además de percibida, puede ser construida o impuesta durante la interacción. Así, en nuestros datos de observación etnográfica encontramos algunos casos de imposición de categorías étnicas como, por ejemplo, la categoría “bereber” a un alumno por el mero hecho de proceder del norte de Marruecos. Como veremos con detenimiento en el análisis que se hace de este ejemplo concreto en el Capítulo 7, se trata de una secuencia metadiscursiva en la que el docente induce a la reflexión acerca de la identidad misma, así como de las elecciones léxicas para designarla. En dicha secuencia, el docente toma como participante central a Mohamed (único alumno de origen marroquí) quien, a su vez, se convertirá en objeto de imposición identitaria. Creemos conveniente anticipar aquí este ejemplo porque el proceso de alterización que tiene lugar en él, deja en evidencia, precisamente, la concepción de las categorías étnicas como conceptos cerrados, estáticos y no negociables. La apelación que el docente realiza durante dicha secuencia interaccional a

autoridades externas (en este caso, a la Real Academia de la Lengua Española) no es más que un movimiento retórico cuya finalidad consiste en legitimar la atribución (e imposición) de una categoría étnica sobre un alumno, sin conceder siquiera la posibilidad de negociación de la misma.

Otros ejemplos similares a éste emergen cuando preguntamos directamente, en las entrevistas realizadas a distintos miembros de la comunidad educativa, acerca de los estudiantes originarios de algún país o zona concreta. En estos casos, ciertas especificidades étnico-culturales aparecen reificadas a través del discurso, como si naturalmente fueran de esa forma y no pudieran modificarse, especialmente, como veremos en el Capítulo 5, referidas al alumnado de origen marroquí (“no tienen motivación por el estudio”; “sólo quieren acabar de estudiar y ponerse a trabajar”; “no les interesa participar en actividades extraescolares y es muy difícil lograr que se apunten a las excursiones”; “fuera se juntan entre ellos”; “pasan mucho tiempo en la calle”; “no hay compromiso”, “a partir de que las chicas cumplen 14 años, sus familias les prohíben hacer gimnasia”, etc.). En el apartado que sigue abordaremos las especificidades de la categorización racial como otra vía posible de incurrir en concepciones estáticas de la identidad apelando, en esta ocasión, a rasgos fenotípicos.

3.2.2. La categorización racial y su implicación en el “racismo biológico”

A lo largo de la historia el concepto “raza” ha sido empleado de distintas formas y con propósitos diversos. Según Michael Banton (1987), en la lengua española se tienen referencias de este término desde 1438, época en la que se empleaba la distinción racial con el objetivo de diferenciar a los judíos conversos, de los cristianos considerados “auténticos”. No obstante, la finalidad principal de las distintas clasificaciones que fueron emergiendo durante los siglos XVI, XVII y XVIII en Europa no fue la de establecer una jerarquía en términos de superioridad e inferioridad como se hizo más adelante (especialmente durante los siglos XIX y primera mitad del XX), sino la de glorificar a Dios mediante la comprensión del mundo o, dicho en términos de la época, de su creación. De esta manera, las primeras clasificaciones del *homo sapiens* siguieron la misma lógica que la clasificación de las plantas y de otros seres vivos, de las cuales podemos diferenciar dos grandes grupos: (1) las que seguían un principio monogenético y, (2) las que seguían un principio poligenético. El primero generó dos tipos de explicaciones, por un lado, (1.1) las que operaban a partir de causas morales –y que algunos autores denominan “Romanticismo racial”–, a través de las cuales las diferencias se explicaban como parte del plan o castigo divino y, por otro, (1.2) explicaciones que operaban a partir de causas físicas y

que hacían alusión al clima y al entorno como fuente de la variedad “racial”. (2.1) En el segundo caso, las clasificaciones que partían de un principio poligenético, negaban la posibilidad de la evolución como especie, pues entendían que las diferencias raciales existieron desde el comienzo de la vida, como parte del plan del Creador. Esta posición asume la existencia de ancestros separados, de tal forma que sólo la “raza Europea” descendería de Adán, mientras que otras “razas” provendrían de ancestros diferentes, cuyas historias no habrían sido documentadas (Banton, 1987; Jahoda, 1995).

De todas las clasificaciones raciales, haremos referencia aquí a cuatro que tuvieron gran influencia para la conceptualización y desarrollo del término “raza” tal y como lo conocemos hoy. En este sentido, el naturalista, botánico y zoólogo sueco Carlos Linneo, en la edición de 1758 de su libro *Systema Naturae*, estableció cuatro variedades de *homo sapiens* (Americano, Europeo, Asiático y Africano) a las que sumaba el “hombre salvaje” y “formas monstruosas”, en cuya descripción incluía características tanto físicas como culturales, temperamentales y del comportamiento moral (Wolf, 1994, p.4). El filósofo alemán Immanuel Kant estableció, por su parte, una clasificación que constaba también de cuatro variedades: blancos (norte de Europa), rojo-cobrizo (Indios americanos), negros (Senegal) y amarillo-oliva (India oriental), basada en el color de la piel como característica que, según este autor, se transmitía de forma invariable de generación en generación. Sin embargo, la clasificación más elaborada durante el siglo XVIII se atribuye al anatomista alemán J.F. Blumenbach quien, en su libro *On the Natural Variety of Mankind* aun separando a los seres humanos de otros primates, defendería un origen común, en este caso caucásico. Blumenbach introduce la conocida clasificación de cinco variedades de *homo sapiens*: caucásico, americano, mongoloide, malayo y etíope o negroide. A pesar de que dicha clasificación no fue pensada por su autor en términos jerárquicos, sirvió posteriormente como base para que otros autores interpretaran la variación como degeneración y atribuyeran una supuesta superioridad a la variedad caucásica (Wolf, 1994).

Ya en el siglo XIX, el término “raza” asociado durante los siglos precedentes a la idea de “linaje”, adquirió un nuevo significado a través del cual se diferenciaba la clase o “tipo” de animal o humano (Banton, 1987, p.51). En este sentido, el naturalista y zoólogo francés Georges Cuvier, en su obra *Le Règne Animal*, asumía que el ser humano pertenecía a una sola especie, dividida en subespecies a causa de una gran catástrofe natural. Cuvier diferenciaba tres “razas” o “tipos”, es decir, tres especímenes representativos: caucásico, mongol y etíope. A pesar de que la concepción de la raza como “tipo” quedaba invalidada al demostrar que no

existían formas permanentes en la naturaleza, tal y como expuso el naturalista inglés Charles Darwin en su libro *On the Origin of Species*, la perspectiva tipológica sobre las diferentes razas no sólo persistió, sino que asentó las condiciones de posibilidad para el desarrollo de estudios de clasificación craneal. Ejemplos en esta línea son los trabajos del físico Samuel George Morton en Estados Unidos o del aristócrata francés Arthur de Gobineau en cuya publicación más conocida, *Sur l'inégalité des races humaines*, establece una jerarquización de las razas que se considera precursora, así como justificativa de las teorías racistas que legitimaron, entre otras, las prácticas de exterminio en los campos de concentración nazis (Banton, 2000). Los movimientos nacionalistas del siglo XIX se hicieron eco de los argumentos raciales desplegados por disciplinas pseudocientíficas como la craneología y la frenología (Jahoda, 1995), como fundamento para alegar su superioridad respecto a otros pueblos interpretados en clave racial legitimando, entre otras cuestiones, la expansión colonial para favorecer el “progreso” de los mismos:

“(...)colonial expansion and imperialism carried European flags to the four corners of the globe and fueled ideologies that portrayed the European victors as energetic, dynamic, active, masculine, forward-looking, and goal-oriented and the vanquished as backward-looking, low in energy, passive, feminine, sunk in sloth and living for the moment, retarded, and standar-bearers of progress”¹⁶.

(Wolf, 1994, p.4)

Actualmente, se encuentran argumentos muy sólidos para no seguir hablando de razas en genética, como, por ejemplo, la imposibilidad de establecer fronteras fijas derivadas de la gran mezcla entre seres humanos; el hecho de que la distribución de rasgos físicos hereditarios no siga fronteras claras o la imposibilidad de explicar variaciones culturales a través de características hereditarias. No obstante, para los objetivos de esta investigación, importa destacar que “la raza”, independientemente de su materialización genética o fenotípica, “existe como un constructo cultural” (Jenkins, 1997, p.22) y que su empleo nos hace pensar e interpretar el mundo de manera diferente a como lo hacen otros constructos como el de “etnia” (Wolf, 1994). En este sentido, el filósofo David T. Goldberg hace hincapié en la

¹⁶ “La expansión colonial y el imperialismo llevaron las banderas europeas a todos los rincones del globo y alimentó ideologías que representaban las victorias europeas como energéticas, dinámicas, activas, masculinas, progresistas y centradas en objetivos, mientras que los conquistados eran representados como retrógrados, bajos de energía, pasivos, femeninos, hundidos por la pereza y viviendo al día, atrasados e involutivos, por lo tanto, necesitados de ser levantados por los portadores abanderados del progreso” [Traducción propia].

responsabilidad histórica de las ciencias sociales tanto en la creación como en la autorización, legitimación y extensión del “otro racializado”. Esto implica, por un lado, sancionar a alguien como perteneciente a otro grupo racial mediante el empleo de etiquetas o categorizaciones y, por otro, atribuirle una serie de rasgos que lo evalúan. Así, como se puede ver en la cita de Wolf precedente, se establecen y se remarcan diferencias que legitiman el uso del poder sobre quienes se alteriza y se crean las condiciones de posibilidad para su exclusión, como se deriva del empleo de términos como “primitivo”, “tercer mundo” o “marginado” (Goldberg, 2000). El Estado, que basa sus políticas en las teorías sociales provistas por las ciencias sociales, legitima y racionaliza las relaciones de poder y dominación a partir de dichas teorías, las cuales, a través de su uso, quedan reificadas, volviéndose invisibles o “banales” (Billig, 1995/2006). Nuestro cometido como científicos sociales, sin duda, consiste en señalarlas para volver a hacerlas visibles, de tal manera que sea posible transformarlas.

Los datos que disponemos en nuestra investigación muestran una clara preponderancia de referencias relativas a las diferencias culturales (étnicas) más que a las fenotípicas (raciales); sin embargo, encontramos un ejemplo interesante durante las clases de Ciencias Sociales observadas que, aunque analizaremos en detalle en el Capítulo 5, creemos conveniente anticipar aquí. En este ejemplo, así como en otros que iremos presentando a lo largo de la tesis, queda reflejada la tensión identitaria que emerge en un espacio multicultural como el aula que hemos escogido como centro de nuestras observaciones etnográficas. Como ya hemos mencionado anteriormente, la presencia de alumnado de origen inmigrante provocaba excursos por parte del profesor de Ciencias Sociales acerca de la identidad misma. Como veremos más adelante, en un intento de ejercer o mostrar un talante tolerante hacia la diversidad, al mismo tiempo, el docente reifica algunas de las diferencias que considera relevantes, como, por ejemplo, la variedad fenotípica observable en el centro escolar (Rasskin, 2007). De esta manera, contribuye a reforzar una imagen racializada de la identidad basada en criterios como el color de la piel (véase Ejemplo 5.1, Capítulo 5, líneas 600-01, “todos somos blancos en Europa y tenemos unos rasgos muy parecidos”; líneas 616-17, “[los polacos] son también de color de piel más blan- blanco como nosotros, rasgos físicos mu' parecidos a nosotros”).

Estas categorizaciones raciales, así como las categorizaciones étnicas a las que hemos hecho referencia más arriba, se combinan en nuestros datos con estereotipos asignados tanto a la procedencia geográfica (i.e., Países del Este; latinoamericanos; asiáticos) como a la nacional (i.e., polacos; ecuatorianos; chinos). Por este motivo y, como trataremos en el

siguiente apartado, consideramos necesario hacer un repaso a algunas de las especificidades de la categorización nacional, conectada a su vez con una manera de entender la identidad en términos nacionales que tiene gran incidencia en la clase de Ciencias Sociales que analizamos en el Capítulo 7.

3.2.3. Problematicar la categorización nacional en la escuela multicultural

“Las naciones son expresiones de una “alta cultura” transmitida por la escuela y apoyada por los especialistas y por un sistema de educación pública estandarizada y obligatoria”.

(Gellner, 1964, cap. 7; citado en Smith, 2001/2004)

El empleo de categorías nacionales en la escuela constituye una práctica habitual no sólo por parte de docentes y de estudiantes sino, también, por parte de la administración pública. En este sentido, los registros estadísticos del centro escolar, del municipio, de la comunidad autónoma y del Estado incluyen la variable “nacionalidad”¹⁷ para poder tomar decisiones respecto a la correcta gestión de los recursos, tanto humanos como materiales, en relación con las necesidades de un centro escolar específico. De este modo, un centro escolar con un mayor número de estudiantes de nacionalidad extranjera que otro, en principio, debería obtener una mayor dotación presupuestaria que le permitiera la contratación de profesores de apoyo, compensatoria u otros recursos relacionados con las necesidades específicas que presenta su alumnado. A pesar de que en el Capítulo 4 volveremos sobre esta cuestión, queríamos dejar constancia aquí la importancia que tiene en España (al contrario que en otros países como, por ejemplo, Francia) esta etiqueta administrativa para la gestión de recursos. Como argumentaremos a continuación, la naturalización del empleo de estas etiquetas conduce a la banalización de su significado y, al mismo tiempo, de sus implicaciones psicosociales.

De esta forma, podemos afirmar que la identificación de un estudiante con su origen nacional conlleva una serie de atribuciones, estereotipos y prejuicios que provocan ciertas expectativas hacia el mismo. Si bien, como veremos en el ejemplo 5.1 del Capítulo 5, se suele interpretar el reconocimiento de la nacionalidad de un estudiante como un acto de respeto

¹⁷ En el caso de las estadísticas educativas del MEC se hace referencia al “Alumnado extranjero por país de nacionalidad”.

hacia el origen del mismo, resulta no sólo legítimo, sino al mismo tiempo necesario, poner esta práctica social en cuestión y preguntarnos por sus efectos o implicaciones. A este respecto, los trabajos de Eric Hobsbawm y Terence Ranger (1983), Benedict Anderson (1993) y Michael Billig (1995/2006) suponen un esfuerzo deconstructivo de la tradición, las naciones y el nacionalismo respectivamente, que nos ayudan a cuestionar la necesidad de interpretar el mundo en términos nacionales, al tiempo que nos insta a la producción de otras miradas posibles, más acordes con una sociedad multicultural en permanente transformación. Profundizaremos sobre este tema un poco más adelante, pero antes, expondremos nuestra forma de entender los conceptos de nación y nacionalismo en relación con el establecimiento de un sistema educativo estandarizado y la producción y difusión de una identidad colectiva nacional.

Coincidimos con el antropólogo social Thomas H. Eriksen (2002) al afirmar que las naciones no son más que una nueva forma de organización territorial y socio-política, que surge bajo las nuevas condiciones impuestas por un proceso de modernización de los Estados. En este sentido, resulta relevante destacar aquí algunos de los cambios provocados durante el proceso de industrialización, especialmente aquéllos que vinculan al nacionalismo con la educación de masas. Las migraciones procedentes de los espacios rurales hacia las nuevas urbes, la búsqueda de nuevas formas de organización “eficiente”, así como la necesidad de dotar a los nuevos trabajadores de una serie de conocimientos y habilidades estandarizadas, fueron algunas de las condiciones necesarias para el establecimiento de un sistema educativo homogéneo y extensivo a toda la población. De esta manera, la obtención de una cultura estandarizada y uniforme, capaz de lograr la cohesión entre gente muy diversa y un sentimiento de comunidad capaz de generar lealtad y participación en el sistema social a gran escala, constituyeron algunos de los principales objetivos del nacionalismo.

El sistema educativo, junto a las innovaciones tecnológicas como la imprenta primero, y la radio y la televisión después, así como la creación de museos, y el empleo de otro tipo de artefactos simbólicos como monumentos, banderas, himnos, mapas, etc. (Blanco y Rosa, 1997; Rosa, Bellelli y Bakhurst, 2000; Castro y Blanco, 2006; Carretero, 2007) posibilitaron que el nacionalismo se convirtiera en una ideología capaz de ofrecer representaciones del mundo estandarizadas que proporcionan: “security and perceived stability at a time when life-

worlds are fragmented and people are being uprooted”¹⁸ (Eriksen, 2002, p.104). Entendida de esta manera, la nación se convierte en una forma de cultura pública y de simbolismo político, es decir, una cultura de masas politizada que busca movilizar a los ciudadanos para amar a su nación, cumplir sus leyes y defender su territorio (Smith, 2001/2004).

Una de las herramientas centrales para la difusión de la ideología nacionalista es la creación, distribución y consumo de relatos históricos nacionales, y uno de sus principales escenarios, la institución escolar. Se trata de un tipo de artefacto literario que comparte características formales con los relatos ordinarios, a través de los cuales se construye la identidad nacional (White, 1973/2001), sobre el que profundizaremos en el último apartado de este capítulo. Por el momento, nos interesa abordar la relación que existe entre el nacionalismo –como aspecto ideológico–, el relato histórico nacional –como artefacto de distribución de esos ideales–, y la identidad nacional, así como el empleo de categorías nacionales –como producto–.

Según Wodak *et al.* (1999), siguiendo las propuestas de Pierre Bourdieu, la identidad nacional podría entenderse en términos de *habitus* o de “sentido común nacional” transmitido principalmente a través del sistema educativo a partir de formas concretas de percepción, categorización, interpretación y memoria propiciadas por el Estado. Pero también a través de prácticas cotidianas como “hablar un idioma nacional, usar pasaporte, leer periódicos nacionales, ver canales de televisión nacionales, entre otros” (Atienza y van Dijk, 2010, p.71). De esta manera, la identidad nacional se define como un complejo de (1) creencias u opiniones internalizadas en el curso de la socialización, (2) actitudes emocionales respecto a los exogrupos diferenciados del endogrupo nacional y, (3) disposiciones comunes o similares respecto al comportamiento, que incluyen tanto orientaciones inclusivas y solidarias como disposiciones excluyentes (Wodak *et al.*, 1999).

Entendidas de esta manera, la identidad nacional y la identidad étnica, tratada con anterioridad, comparten algunas características importantes, como el hecho de que ambas estarían centradas en la similitud cultural de sus miembros estableciendo, al mismo tiempo, fronteras con otros que pasarían a engrosar las filas de la alteridad. Sin embargo, consideramos conveniente designar alguna diferencia. En este sentido, el nacionalismo (no así las ideologías étnicas) se encuentra en estrecha relación con el Estado, es decir, con las estructuras de poder (Eriksen, 2002), encargadas de “consagrar, sostener y llevar a los

¹⁸ “[Proporcionan] seguridad y estabilidad percibida en un momento en el que el mundo está fragmentado y la gente está perdiendo sus raíces” (Traducción propia).

ciudadanos esa comunidad de ideas y de sentimientos que son condición necesaria del orden social” (Durkheim, 1996, p.61, citado en Terrén, 2004, p.91). La institución educativa formaría parte, siguiendo la terminología propuesta por Althusser, del “Aparato Ideológico del Estado”, y se encargaría de mantener las relaciones sociales y económicas existentes (Althusser, 1977; Álvarez-Uriá y Varela, 2004; Torres, 1991/2003), que contribuyen a la construcción de una identidad nacional determinada. En palabras de Eduardo Terrén (2004):

“... uno de los objetivos centrales de la escuela moderna [es] la formación de ciudadanos, es decir, **la contribución a que la construcción de la identidad de los individuos custodiados por la institución se erija en torno a la idea y el sentimiento de pertenencia a una nación.** Esto es, ni más ni menos, lo que convierte a la escuela en el agente esencial de socialización política en las sociedades modernas y, por tanto, lo que ha erigido –al menos hasta ahora- en pilar fundamental de la misión cultural del Estado en defensa de una determinada forma de ciudadanía”.

(p.90; énfasis mío)

En tanto que el empleo de categorías nacionales dispara un gran número de supuestos y atribuciones relacionados con las mismas, podemos afirmar que éstas no cumplen un papel exclusivamente informativo, designativo y, mucho menos, desinteresado. Como comentábamos más arriba, el empleo de categorías nacionales en un contexto escolar está vinculado estrechamente a las expectativas que despierta determinado grupo nacional, identificado con ciertas características culturales. De esta manera, como veremos en el Capítulo 5, la categoría nacional “marroquí”, asociada a la figura de un “otro-lejano”, dispara en algunos profesores atribuciones negativas (“no se interesan por los estudios”, “a todo te dicen que sí, pero después resulta que no”, etc.) difíciles de desmontar. Dichas atribuciones encuentran su base en aquellas características culturales que, no sólo se representan como diferentes, sino también, inalterables con el paso del tiempo y contrarias al tipo de características culturales que la escuela pretende promover. Esto dificulta la inclusión social que, de partida, sufren algunos estudiantes procedentes de países que se consideran culturalmente alejados, incluso contrarios, al “nuestro”.

Siguiendo el hilo de este argumento cabe preguntarse, entonces, por el lugar que deberían ocupar los estudiantes de origen inmigrante en la escuela. Si, como afirmaba Herder (uno de los referentes del nacionalismo étnico moderno), a cada nación le corresponde una cultura histórica definida, un modo específico de pensar, actuar y comunicarse que comparten

todos sus miembros y que los no miembros ni tienen ni pueden compartir, ¿qué papel juegan entonces los estudiantes de origen inmigrante? Aceptando los principios de un nacionalismo étnico diríamos que este alumnado sólo tendría dos opciones: la asimilación y, por tanto, la pérdida de su idiosincrasia identitaria (como mínimo, su expresión en los espacios públicos), o bien, la aceptación de una alteridad permanente, a partir de la cual los autóctonos podrían confrontar y comparar su propia identidad nacional. El empleo de categorías nacionales desde una perspectiva étnica dista ostensiblemente de un proyecto de construcción de una ciudadanía intercultural. En este sentido, las clases de Ciencias Sociales que hemos observado constituyen un escenario especialmente relevante. A continuación, trataremos de desentrañar distintas formas de entender la historia y su enseñanza en la escuela pues, como argumentaremos, ésta constituye un artefacto de capital importancia para facilitar u obstaculizar dicho proyecto ciudadano.

3.3 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA COMO POLÍTICA DE IDENTIDAD COLECTIVA

Como hemos venido señalando a lo largo de este capítulo, la enseñanza de historia en la escuela, o “historia escolar”, constituye una importante herramienta de construcción de la identidad colectiva. Su función principal, como señala Carretero (2007) es:

“...brinda[r] contenidos que se estructuran como **narración oficial de la experiencia del pasado común**, a los que se agrega una importante **carga emotiva destinada a crear identificación** (con los próceres y “hombres de la patria”) **y un sentimiento de lealtad a la pertenencia**, fortalecida por el uso de los símbolos patrios, los íconos y los himnos de la rutina escolar”.

(p.39; énfasis mío)

En este sentido, la toma de decisiones curriculares, en este caso la selección del contenido histórico memorable y su correspondiente formulación narrativa, se encuentra estrechamente ligada a la política identitaria desplegada, en un momento histórico concreto, por un gobierno puntual. El gobierno, que actúa bajo ciertos principios ideológicos, se encarga de autorizar, a través del Ministerio de Educación, los libros de texto que serán utilizados en las distintas escuelas, elaborados a su vez por editoriales que, del mismo modo, responden a variadas posturas ideológicas. Así, dentro de la política educativa, resulta imperativo el estudio

de la política identitaria, pues de ella dependerá la gestión de los símbolos y sentimientos de solidaridad y pertenencia que determinan la manera en que los miembros de un grupo construyen una representación de sí mismos frente a los demás. Nuestro objetivo a lo largo de este apartado será mostrar que, en términos generales, la identidad colectiva española aún hoy se construye con un marcado énfasis en principios nacionalistas¹⁹ los cuales, desde nuestro punto de vista, no favorecen la construcción de un proyecto de ciudadanía intercultural. Antes aclararemos nuestra forma de entender la historia y, para ello, hablaremos de las particularidades de la visión académica en sus extremos conservador y crítico-progresista, por un lado, y reconstructivo y genealógico, por otro, frente a las versiones adaptadas para la enseñanza escolar y las implicaciones identitarias de todas ellas.

3.3.1. Del esencialismo de la “Historia” al dinamismo de las múltiples historias

La “Historia” con mayúsculas ha pasado por un proceso similar al que describíamos al comienzo del capítulo respecto a la “Identidad”. El reconocimiento del peso de la ideología en la construcción del conocimiento, tanto en lo que respecta a la selección de contenido como a su configuración narrativa (Danto, 1989; White, 1973/2001; Blanco y Rosa, 1997; Castro y Blanco, 2006; Brescó, 2010), conlleva un distanciamiento explícito de las posturas esencialistas y objetivistas de la historia, de la identidad o de cualquier otro concepto o fenómeno social. De este modo, se asume la imposibilidad de elaborar una historia imparcial, verdadera e inalterable con el paso del tiempo, y se acentúa, por tanto, el papel que cumplen los intereses del presente y los planes de futuro en los criterios de elaboración de cualquier obra histórica. Así, cualquier relato histórico contiene una moral, una enseñanza que se desprende de lo que se ha dicho y un juicio moral que incita a la acción y determina lo que se debe o no se debe hacer (Rosa, Huertas y Blanco 1996, p.25). Retomando las palabras de Alberto Rosa (1993), la historia:

“...no se limita a exponer cómo fueron las cosas en el pasado, sino que **señalan un curso de acción futura**. La misma estructura narrativa no es meramente descriptiva, sino que incluye, de forma más o menos expresa o encubierta, prescripciones para la acción futura. Una determinada justificación de nuestro pasado afecta, pues, a la conceptualización de nuestro propio ser. Por eso las

¹⁹ Aquí tenemos en cuenta tanto el nacionalismo centralista españolista como los nacionalismos periféricos, existente en Comunidades Autónomas tales como Cataluña o País Vasco.

Construcciones Históricas no nos resultan indiferentes respecto a la imagen que proyectan ni de nosotros mismos, ni, mucho menos, de las líneas de actuación futura que nos sugiere. **De ahí también la fuerte carga política de toda Historia**".

(p.3; énfasis mío)

Así, desde esta posición, sostenemos que cualquier aproximación a los acontecimientos pasados implica, necesariamente, una transformación de los mismos condicionada por intereses del presente y por una proyección de futuro concreta. El proceso de selección y ordenación de datos conlleva, por tanto, la exclusión, acentuación y subordinación de los elementos escogidos, lo cual, inevitablemente, debe hacerse desde una posición ideológica concreta. Reconocerlo, como señala Florentino Blanco (2003), "no le añade garantías epistemológicas, no lo hace más *verdadero*, sólo lo hace, si cabe ponerlo así, más *justo*" (p. 132). Sin embargo, reconocer la dimensión ideológica y el valor moral de un relato histórico tiene al menos dos posibles ventajas éticas:

"La primera es que **promueve el consumo crítico de relatos históricos y, en su caso, la resistencia del ciudadano frente a los usos identitarios de la historia**. La segunda ventaja es que la toma de conciencia respecto a los prejuicios que informan mi relato como historiador me hace **más sensible a la viabilidad de otros relatos posibles**, promoviendo así la búsqueda de lo que Habermas llamaba *negatividades*, zonas de sombra o posibilidades de falsación".

(*op. cit.*, p. 132; énfasis mío)

Hay que tener en cuenta, también, que con estos elementos se elaborará un relato narrado en un registro comprensible y dirigido a un público determinado, lo cual conlleva numerosas implicaciones. Para empezar, la aceptación de la naturaleza narrativa de toda obra histórica exige centrar la atención no sólo en el contenido, sino también, en la forma a través de la cual se exponen los acontecimientos seleccionados para dotarles de sentido, es decir, a lo que Hyden White (1987/1992) llama el "contenido de la forma". Esto implica tener en cuenta cómo se ha estructurado la trama, es decir, el género escogido –tragedia, sátira, romance, comedia, etc.–, y sus posibles combinaciones (White, 1973/2001, p.20), en los que destaca el empleo de cuatro tropos básicos: metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía (*op. cit.*, p.40). La forma narrativa utilizada para la presentación de los acontecimientos históricos seleccionados constituye, por tanto, un elemento clave para comprender el mundo de experiencia al que dicha narración da lugar. Asumiendo esto último, la forma narrativa no es ni mucho menos

anecdótica, sino que, más bien al contrario, cumple una función mediadora que determina la construcción de los eventos históricos. De este modo, resulta fundamental atender a los universos discursivos desde los que participan tanto quienes elaboran la obra histórica como aquéllos/as que la consumen, pues de tales universos discursivos se derivan los “estilos” de pensamiento histórico posibles en un momento concreto (*op. cit.*, p.16; Brescó, 2010).

Por último, aceptar la naturaleza narrativa la obra histórica implica la consideración del público al que originalmente está dirigida. El registro adoptado en una obra académica, dirigida a especialistas en la materia, no será el mismo que el empleado para una obra divulgativa o el de una adaptación escolar. Esta última constituye lo que autores como Rosa, Huertas y Blanco (1996) denominan *historia-asignatura* que, al contrario que otro tipo de historias, constituye un producto de consumo obligatorio, cuya principal finalidad es “garantizar una visión común del pasado de la cultura y el grupo al que uno pertenezca, que haga posible una identidad y una tensión hacia el futuro (una moral) compartidas” (p. 177). Hay que tener en cuenta, por tanto, la intencionalidad comunicativa de la narración, en este caso histórica, y plantearnos desde qué posición se está armando un trama de acontecimientos que, previamente, han sido seleccionados de entre todos los posibles, y hacia dónde pretende conducirnos.

Como mostraremos a través de los capítulos 6 y 7, la historia que ofrece el libro de texto analizado y el uso que de ella se hace en la clase de Ciencias Sociales presenta diferencias notables que responden a visiones distintas de la identidad. Nos centraremos especialmente en las implicaciones identitarias de las elecciones léxicas presentes en el texto escolar y aquéllas escogidas por el profesor de la asignatura durante la interacción en el aula. La realidad multicultural de la misma, analizada principalmente en el Capítulo 7, pone en tela de juicio muchos de los supuestos identitarios que, desde un posicionamiento nacional, centralista y españolista, han sido naturalizados a través del uso continuado a lo largo de los años. Nuestro objetivo será mostrar zonas contradictorias entre lo que se dice y se hace en la práctica escolar y señalar los espacios de ambigüedad existentes para reflexionar acerca de sus consecuencias e implicaciones identitarias. De este modo, pretendemos ofrecer algunas pistas que conduzcan hacia la implementación de enfoques alternativos que promuevan prácticas encaminadas a la inclusión de la diversidad cultural.

3.3.2. La metaconciencia de las historias académicas frente al *pedagogismo* de las historias escolares

“La mayoría de las personas están más interesadas en disponer de hilos y cordajes para anclar y amarrar la realidad y moverse dentro de ella que para recrearse en la contemplación de sus representaciones. Dicho de forma menos críptica, **utilizan su conocimiento histórico con fines pragmáticos, para justificar su identidad, para crear valores morales, para identificar a sus amigos y a sus enemigos, para representarse el futuro y evitarlo si se les muestra como amenazador o trabajar para aproximarse a él si se les presenta como deseable utopía.** Es decir, **demandan del historiador (...) un relato histórico y solo uno.** (...) En otras palabras, esa Historia Oficial, ese relato histórico es producto de la práctica histórica para el consumo de masas, para suministrarles instrumentos semióticos para la construcción de su identidad, de ahí que a nadie informado le resulte indiferente cuál es el tipo de relatos históricos que se enseñan en las escuelas”.

(Rosa, Huertas y Blanco, 1996, p.189; énfasis mío)

A continuación destacaremos algunas de las diferencias entre la historia académica o historiografía y la historia que se enseña en la escuela o “historia escolar” de especial relevancia para esta investigación doctoral. Podemos afirmar que la primera sigue una lógica disciplinaria, basada en criterios de rigor documental consciente, al mismo tiempo, de sus propios mecanismos de producción. La reflexión epistemológica en la elaboración de la obra histórica académica, es decir, su metaconciencia, es y debe ser una constante. Si bien, como afirmábamos anteriormente, ésta comparte características formales con otro tipo de narraciones (la literatura, el mito, etc.), su contenido no es el mismo y, por lo tanto, no pueden ser consideradas de la misma manera. La “historia escolar”, sin embargo, constituye una versión adaptada que persigue la comprensión de los estudiantes en función de su edad. Dicha adaptación implica una transformación o, en términos de Chevallard (1991), una “transposición didáctica”, que puede dar lugar a una deformación profunda, incluso contraria al contenido académico. Trataremos esta cuestión en profundidad especialmente en el Capítulo 7, en el que veremos ejemplos del tipo de transposiciones llevadas a cabo por el profesor de Ciencias Sociales en su práctica cotidiana en el aula. De este modo, veremos cómo algunas de sus elecciones léxicas (i.e., “España” en lugar de “Península Ibérica”; “españoles” en lugar de “hispanos”, “visigodos” u otras categorías más pertinentes según el contexto) evidencian una narración de los acontecimientos pasados de forma presentista, cometiendo

anacronismos con consecuencias identitarias importantes para un proyecto ciudadano intercultural.

Asimismo, podemos destacar que la relación entre ambas versiones de la historia es de supeditación. De este modo, la historia académica se erige como garante de los contenidos escolares, de tal manera que algunos autores diferencian entre el “saber sabio” y el “saber escolar” (Carretero, 2007, p.38). Conviene también señalar que la “historia escolar” se halla más influida por la lógica romántica, a partir de la cual se enfatiza la experiencia común y la construcción de una imagen positiva de la identidad nacional, que la historia académica, más influida por la lógica ilustrada. No obstante, cabría matizar esto último estableciendo diferencias importantes entre la postura conservadora y la postura crítico-progresista de la historia, pues ambas responden a ideas muy distintas acerca de cuáles deberían ser los fines de la enseñanza de la historia, así como de los mecanismos de su producción.

Por un lado, la postura conservadora en historia –actualmente en auge como respuesta a la creciente multiculturalidad–, puja por recuperar aquellos valores tradicionales que concuerden con su idea arquetípica de la identidad nacional. Tiende a la glorificación y a la personalización en su explicación de los acontecimientos históricos (que, en este caso, denominarían “hechos históricos”), subrayando el carácter esencialista tanto de la historia como de la identidad que de ella se deriva. De esta manera, las posiciones conservadoras hacen énfasis en un único y gran relato, sin tener en cuenta otras posibles historias y otras perspectivas. Por el contrario, la postura crítico-progresista defiende la existencia de múltiples relatos y trata de incorporar las voces de historias silenciadas, como el papel de la mujer en la historia, o de las minorías –étnicas, religiosas, de clase, etc.–. Asimismo, centra su atención en los procesos políticos, sociales y culturales, y en el carácter colectivo de la historia más que en las hazañas individuales. Por ello, sostenemos que la postura crítico-progresista se acerca más hacia la construcción de un proyecto de ciudadanía que podemos denominar cívica –siguiendo la diferenciación propuesta por Smith (1986; 2001/2004) y la aplicación que de ella hacen Grad y Martín Rojo (2003)– e intercultural, frente a una ciudadanía étnica homogénea hacia la que parecen conducir las posturas conservadoras.

Otra distinción que conviene ser matizada aquí debido a sus consecuencias identitarias es la diferencia entre la perspectiva tradicional y reconstructiva de la historia, cercana a los principios conservadores que acabamos de describir y, la historia intelectual, próxima a la visión crítico-progresista. Siguiendo el trabajo de Hugo Vezetti (2007), la historia tradicional, en su actitud conservadora, buscaría fomentar la identidad de un colectivo haciendo énfasis en

aquellos aspectos que le otorguen continuidad. Además, se centraría en los grandes autores, en los textos fundadores, en las teorías desarrolladas y en sus “descubrimientos”. Por el contrario, la historia intelectual se interesa por saberes, conceptos, usos y ámbitos de aplicación, así como de las condiciones socioculturales de producción, distribución y consumo del conocimiento. Respondiendo a una sensibilidad genealógica (tal y como ya adelantamos en los capítulos 1 y 2), la historia intelectual:

“busca explorar una *trama* de procesos y acontecimientos, múltiples, heterogéneos, siempre parciales; no busca reconstruir totalidades, sino problemas (...) y situar los enunciados y los programas en horizontes que siempre exceden los límites establecidos por la propia disciplina”

(*op. cit.*, p.12).

La *historia-asignatura* o “historia escolar” puede abordarse de cualquiera de estas formas enunciadas, con consecuencias identitarias muy diferentes. De este modo, retomando de nuevo las palabras de Rosa, Huertas y Blanco (1996), la *historia-asignatura*: (1) “puede ser un intento de reducción unilineal del espacio”, (2) “podemos tratar de convertirla en una galería de cuadros ordenados por fechas” o, (3) “en una baraja de cartas susceptible de muchos usos y muchas ordenaciones”(p. 189). Desde nuestro punto de vista, la tercera opción sería la única que podría conducir o facilitar un proyecto educativo intercultural; sin embargo, en nuestros datos etnográficos encontraremos prácticas educativas más cercanas a la primera y la segunda de estas opciones. Como veremos en el Capítulo 7, en el que analizaremos interacciones durante la clase de Ciencias Sociales correspondientes a la unidad de “Al-Andalus”, el docente intenta resolver la tensión de todos los elementos que hemos abordado a lo largo de este capítulo por la vía del asimilacionismo. Esto quiere decir que, en esta clase, se estudia la historia del grupo dominante, desde una perspectiva centralista y españolista, dejando al alumnado de origen inmigrante al margen de la construcción de la identidad colectiva. La responsabilidad, no obstante, se encuentra distribuida no sólo entre los docentes, sino también, en las propias leyes que regulan la estructura y las funciones de la institución educativa en la que se están llevando a cabo estas prácticas. Por ello, en el capítulo que sigue, analizaremos algunas de las características clave de la legislación educativa en relación con el alumnado de origen inmigrante, así como declaraciones de principios y otros marcos normativos que condicionan la comprensión de la diversidad cultural y regulan los objetivos y las formas de acción que observaremos en las interacciones específicas del aula de Ciencias Sociales.

PARTE II

Condiciones historiogenéticas para la
emergencia de procesos identitarios y
de alterización en la escuela

CAPÍTULO 4

POLÍTICA EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

4.1	DE PAÍS EMISOR A PAÍS RECEPTOR: IMPLICACIONES PARA LA POLÍTICA MIGRATORIA Y EDUCATIVA	128
4.1.1.	El marco normativo internacional: común y determinante para la política estatal y regional	131
4.1.2.	El marco normativo nacional: un referente común para todas las Comunidades Autónomas	134
4.1.3.	El marco normativo regional: las propuestas de integración educativa de la Comunidad de Madrid	140
4.2	EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN RELACIÓN CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL: EL CASO DE LA COMUNIDAD DE MADRID	145
4.2.1.	De la integración a la inclusión: retórica de intenciones en los centros escolares de titularidad pública	152
4.3	MODELOS O ENFOQUES EDUCATIVOS COMO PROYECTOS CIUDADANOS	154
4.4	RECAPITULACIÓN	157

CAPÍTULO 4

POLÍTICA EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

En el presente capítulo realizaremos un recorrido por la evolución de distintas disposiciones normativas que, desde la restauración de la democracia hasta la actualidad, han vinculado la inmigración con la educación. En este sentido, examinaremos algunos aspectos de la política educativa que estuvo vigente durante el periodo de realización del trabajo de campo (2004-2009), en relación con la atención a la diversidad cultural en la educación secundaria obligatoria. Nuestro propósito es identificar el tipo de proyecto ciudadano que las Administraciones –estatales y regionales–, competentes en materia educativa, han promovido durante dicho periodo temporal, tarea que nos parece relevante por los motivos que se explicitan a continuación. Por un lado, consideramos que el análisis de las disposiciones legales que vinculan la educación y la inmigración nos permitirá conocer cuáles fueron las condiciones de posibilidad para la emergencia de las prácticas de alterización específicas que abordamos en los Capítulos 5 y 7, así como atender a las contradicciones o desajustes respecto a la regulación normativa que hemos observado en el I.E.S. *Jardines*. Por otro, nos permitirá arrojar hipótesis sobre la forma en la que, desde las distintas Administraciones, se representa la nación y se trabaja para construir un proyecto de convivencia ciudadana que determina tanto el papel como el lugar que han de ocupar las personas inmigradas al país.

Comenzamos el capítulo reseñando algunos de los cambios que se han producido en la sociedad española durante las últimas décadas en materia migratoria (4.1), con el objetivo de obtener una imagen panorámica de las condiciones de partida y de su transformación en el tiempo. Haremos referencia a algunos datos demográficos, así como a la evolución de las respuestas legislativas –internacionales (4.1.1.), nacionales (4.1.2.) y regionales (4.1.3.)– que

los distintos gobiernos han ido dando en relación con la inmigración y la educación. Continuaremos con algunas referencias sobre la evolución del sistema educativo español desde la restauración de la democracia hasta la actualidad (4.2), centrando la mirada en la educación secundaria obligatoria y, específicamente, en aquellas medidas destinadas a la atención de la diversidad cultural (4.2.1). Esto nos permitirá contextualizar mejor los datos que veremos en capítulos posteriores a éste. Concluiremos con la especificación de las distintas formas de entender la ciudadanía que se derivan de los marcos legislativos analizados (4.3), a los que vincularemos, al hilo de los argumentos expuestos en el capítulo anterior, el modelo de nación y el proyecto ciudadano al que responden los mismos.

4.1 DE PAÍS EMISOR A PAÍS RECEPTOR: IMPLICACIONES PARA LA POLÍTICA MIGRATORIA Y EDUCATIVA

Los cambios en la sociedad española desde la restauración de la democracia hasta la actualidad han sido muy numerosos. Para la finalidad de este capítulo, nos interesa destacar el cambio que, en las últimas décadas, se ha producido en relación con las tendencias migratorias, imbricadas a su vez con transformaciones económicas, sociales y políticas, a partir de las cuales España pasó de ser un país emisor a un país receptor¹ de migrantes. Mientras que los países situados en el cuadrante Noroeste del continente europeo se convirtieron en receptores de población migrante a lo largo del siglo XX, en España no se observaron fenómenos inmigratorios de relevancia hasta bien entrada la década de los noventa (Arango, 2003). Este hecho provocó que la legislación relativa a la regulación de la inmigración se desarrollara de forma tardía en comparación con otros países tanto del “viejo continente” – Francia, Reino Unido, Holanda, etc. –, como de otros países formados gracias a la inmigración, principalmente europea, como Estados Unidos, Canadá, Argentina, etc.

Actualmente, debido a la crisis económica, el crecimiento de la población española se encuentra en descenso y, por primera vez desde 1996, la emigración supera a la inmigración; no obstante, durante el periodo en el que realizamos el trabajo de campo (2004-2009), la población extranjera fue en constante aumento. En la tabla 4.1, recopilamos datos procedentes del Instituto Nacional de Estadística (INE) con el fin de mostrar el crecimiento de

¹ Cabe matizar esta afirmación ya que, en el momento de escritura de esta tesis, debido a la gran recesión económica mundial, esta tendencia se ha invertido por primera vez, superando las tasas de emigración a la inmigración: Nogueira, C. (2011). España pierde población. Consultado el 25/07/2011, de: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Espana/pierde/poblacion/elpepisoc/20110725elpepisoc_3/Tes

la población con nacionalidad extranjera durante dicho periodo. Hemos considerado relevante mostrar también su evolución respecto al origen nacional pues, como ya destacamos en el capítulo anterior, esta característica influye en el tipo de fenómenos discursivo-interaccionales que hemos observado en los contextos locales analizados, especialmente, en los Capítulos 5 y 7 de esta tesis doctoral. Hemos destacado en **negrita** aquellas nacionalidades de origen que han superado durante el periodo 2004-2009 los 200.000 censados, es decir, aquéllas con mayor presencia en España. En la tabla 4.1 se puede observar cómo el número total de personas de nacionalidad extranjera censadas ha ido en aumento durante el periodo de realización del trabajo de campo. Sin embargo, la tendencia según el origen nacional en algunos casos es descendente. Así, en 2004 la nacionalidad extranjera mayoritaria fue la ecuatoriana (475.698), mientras que en 2009 lo fue la rumana (798.892).

Interesa comentar los datos relativos a Reino Unido, Alemania y Rumanía porque, actualmente, forman parte de la Unión Europea y, por tanto, hay que tener en cuenta que las personas de dicha procedencia se rigen por algunas normativas diferentes respecto al resto de personas con nacionalidad extranjera. Asimismo, no podemos perder de vista que las personas censadas de nacionalidad inglesa y alemana corresponden, en su mayoría, a un tipo de inmigración vinculada a la jubilación. Estas personas suelen establecer su residencia en las zonas costeras (Levante, Costa del Sol, Islas Baleares e Islas Canarias) y no representan un reto para el sistema educativo público. Otra cuestión a considerar es de índole lingüística. La mayor parte de los inmigrados a España proceden de antiguas colonias (Ecuador, Colombia, Bolivia, Argentina, Uruguay, Perú, etc.) en las que aún hoy se utiliza el español como lengua oficial. Esto significa que dichos migrantes parten de un conocimiento previo de la lengua de instrucción que será utilizada en las escuelas públicas de la Comunidad de Madrid. Las diferencias dialectales respecto a la variedad castellana pueden ser muy acusadas en algunos casos, pero no podemos perder de vista que las condiciones lingüísticas de partida – considerada como una de las mayores limitaciones para la adaptación de los estudiantes de origen inmigrante dentro del sistema educativo– no serán las mismas que las de aquellos países cuya lengua oficial sea diferente del español² (Patiño-Santos, 2006; 2007; Martín Rojo y Mijares, 2007a).

² No obstante, somos conscientes de que en esta apreciación no estamos tomando en cuenta los sociolectos, es decir, las variedades regidas por la estratificación social, que limitan considerablemente las posibles ventajas de partida derivadas del conocimiento de una misma lengua.

Tabla 4.1 Población extranjera por nacionalidades empadronada en España (2004-2009)

	Población a 01/01/2004	Población a 01/01/2005	Población a 01/01/2006	Población a 01/01/2007	Población a 01/01/2008	Población a 01/01/2009
Población TOTAL en España	43.197.684	44.108.530	44.708.964	45.200.737	46.157.822	46.745.807
Nº TOTAL extranjeros en España	3.034.326	3.730.610	4.144.166	4.519.554	5.268.762	5.648.671
Porcentaje población extranjera	7,02 %	8,46 %	9,27 %	10,00 %	11,41 %	12,08 %
PAÍS DE ORIGEN	Población a 01/01/2004	Población a 01/01/2005	Población a 01/01/2006	Población a 01/01/2007	Población a 01/01/2008	Población a 01/01/2009
Alemania	117.250	133.588	150.490	164.405	181.174	191.002
Argelia	39.425	46.278	46.759	44.858	55.726	59.111
Argentina	130.851	152.975	150.252	141.159	147.382	142.270
Bolivia	52.345	97.947	139.802	200.496	242.496	230.703
Brasil	37.448	54.115	72.441	90.161	116.548	126.185
Bulgaria	69.854	93.037	101.617	122.057	153.973	164.717
China	62.498	87.731	104.681	106.652	125.914	147.479
Colombia	248.894	271.239	265.141	261.542	284.581	296.674
Cuba	39.674	45.009	46.118	47.335	92.583	100.451
Ecuador	475.698	497.799	461.310	427.099	427.718	421.426
Francia	66.858	77.791	90.021	100.408	112.610	120.507
Italia	77.130	95.377	115.791	135.108	157.789	175.316
Marruecos	420.556	511.294	563.012	582.923	652.695	718.055
Paraguay	5.823	16.355	28.587	46.238	67.403	81.551
Perú	68.646	85.029	95.903	103.650	121.932	139.179
Polonia	26.526	36.477	45.797	61.464	78.560	85.040
Portugal	55.769	66.236	80.635	100.616	127.199	140.870
Reino Unido	174.810	227.187	274.722	314.951	352.957	375.703
Rep. Dominicana	47.973	57.134	61.071	65.119	77.822	88.103
Rumania	207.960	317.366	407.159	527.019	731.806	798.892
Senegal	20.199	27.880	33.108	34.679	45.371	---
Ucrania	52.748	65.667	69.893	69.983	79.096	82.265
Uruguay	36.059	42.433	53.495	55.480	87.345	89.540
Venezuela	38.718	49.206	51.261	51.481	58.317	152.395

Elaboración propia. Fuente: www.ine.es

La llegada y permanencia en el país de estos nuevos pobladores ha suscitado diferentes respuestas legislativas a lo largo del tiempo en función, como mínimo, de los aspectos que pasamos a comentar a continuación. Primero, la existencia de un marco normativo común que busca la defensa de unos principios y unos derechos universales. Segundo, la evolución de los requisitos procedentes de un marco normativo europeo común en materia de inmigración, que constriñe, legitima o, incluso determina, las líneas de acción legislativa de los países miembros. Tercero, las necesidades –principalmente económicas– propias que se puedan presentar en el país receptor en un momento dado. Y, cuarto, la ideología del gobierno que se encuentre a cargo de la gestión del Estado y, en el caso español, de la Comunidad Autónoma. En los apartados que siguen haremos un repaso sucinto de aquellos marcos normativos internacionales (supra-europeos y europeos), nacionales y regionales en relación con la inmigración, que han influido en la elaboración de las políticas educativas sobre atención a la diversidad cultural que abordaremos en detalle en el apartado 4.2.

4.1.1. El marco normativo internacional: común y determinante para la política estatal y regional

En un plano internacional supra-europeo, cabe mencionar al menos tres momentos clave a través de los cuales podemos vincular inmigración y educación: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la conferencia celebrada en la Organización de las Naciones Unidas para la educación y la cultura (1996). A partir de los mismos se establecen derechos para todas las personas, entre ellos los educativos, “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Artículo 2). Creemos conveniente reconocer aquí que este tipo de declaración de principios ha supuesto un avance en la concepción de los derechos básicos de todo ser humano entre los cuales se encuentra el derecho gratuito a la educación básica:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

(Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; Artículo 26.1)

La Unión Europea ratifica esta misma postura hacia la educación en la Carta de los Derechos Fundamentales firmada el 7 de diciembre de 2000³. Asimismo, desde la Comisión Europea se trabaja por la consolidación de un marco legislativo común en materia de asilo e inmigración como se formuló en el Tratado de Amsterdam (1997) y, más tarde, en el Consejo Europeo de Tampere (1999). La búsqueda de un marco legislativo común, como ya hemos mencionado más arriba, condiciona el tipo de medidas que serán legisladas en los estados miembros y que afectan a la regulación de los derechos de los hijos de inmigrantes en edad de escolarización obligatoria. La primera medida legislativa de la UE, referida a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes, fue la Directiva del Consejo de 25 de julio de 1977. De forma particular, nos interesa destacar aquí las recomendaciones plasmadas por el Consejo de Europa para el desarrollo de acciones dirigidas a la integración de los menores de origen inmigrante en el sistema educativo. Según se especifica en el informe elaborado por la red europea de información en educación (Eurydice), la integración escolar de los mismos se realizará:

“...adaptando el sistema a sus necesidades educativas concretas, incluyendo clases de lengua y cultura del país de origen en los currículos oficiales y promoviendo una educación intercultural para todos”.

(Eurydice, 2004, p. 15; énfasis mío)

No obstante, más allá de esta declaración de principios –desde nuestro punto de vista, bien encaminada–, observamos que existe una ambigüedad importante a la hora de definir qué se entiende por “integración”, así como contradicciones internas al propio discurso normativo. De esta forma, como ya se ha mostrado en otros análisis de este tipo (véase Alcalá, 2002) el concepto de integración planteado, no sólo en la normativa europea sino, también,

³ Capítulo II sobre las Libertades: (1) Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a una formación profesional y permanente y, (2) este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria (artículo 14, Derecho a la educación).

como veremos un poco más adelante, en las normativas estatales y regionales, no hace referencia a la adaptación mutua –transformadora– y a la construcción conjunta –dialogada–, de un nuevo sistema común. Más bien se encuentra cercano al concepto –políticamente incorrecto– de “asimilación”, el cual implica la adaptación del colectivo minoritario al modelo mayoritario del país receptor (Martín Rojo, 2003). Así, en el prólogo del informe antes referido se expone claramente que son los inmigrantes quienes deben integrarse en la sociedad “de acogida” y que es obligación de los responsables políticos buscar fórmulas para facilitar esta acción:

“La integración de los inmigrantes en la sociedad se ha convertido, de hecho, en una de las principales preocupaciones de los responsables políticos de Europa. Muchos países europeos se enfrentan al reto de integrar a distintos grupos de inmigrantes que residen dentro de sus fronteras por diferentes razones”.

(Wastiau-Schlüter, 2004, prólogo Eurydice; énfasis mío)

Asimismo, en el informe se relaciona el objetivo de “integración” con un *enfoque intercultural* que, “está pensado para influir en la cultura del centro, es decir, en todos los valores en los que se basan las relaciones interpersonales (entre alumnos, entre profesores y entre ambos grupos)” (Eurydice, 2004, p.68). Se establecen normas y recomendaciones que apuntan hacia algunos cambios en la organización de la vida escolar, como la formación de grupos reducidos, la incorporación de profesionales como los trabajadores sociales o mediadores interculturales en los servicios de orientación de la escuela y la facilitación del aprendizaje de las lenguas de origen del alumnado. En el caso de España, en algunos casos se establece la enseñanza de la lengua de origen, generalmente extracurricular, bajo acuerdos bilaterales con países como Marruecos y Portugal (Eurydice, 2009, p. 23; Mijares, 2007a). No obstante, estas medidas no influyen en la transformación real de la escuela y, como veremos en el Capítulo 5, son medidas que, aunque en principio se encuentran abiertas a la participación de todo el alumnado, terminan convirtiéndose en espacios frecuentados exclusivamente por grupos minoritarios de origen inmigrante. De este modo, al no transformar los contenidos curriculares ni las formas de evaluación ante la llegada del nuevo alumnado, podemos decir que, cuando se habla de integración, se trata de asimilar al sistema mayoritario. A lo largo de este capítulo incidiremos sobre este punto en repetidas ocasiones pero, antes, nos detendremos en analizar algunas peculiaridades del marco legislativo nacional español en relación con la inmigración y la educación.

4.1.2. El marco normativo nacional: un referente común para todas las Comunidades Autónomas

Como ya hemos mencionado con anterioridad, la legislación española en materia migratoria fue desarrollada de forma tardía en comparación con otros países europeos. La primera ley de extranjería data del 1 de julio de 1985, elaborada durante el gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), un año antes de que España entrara a formar parte de la Unión Europea. Dicha ley fue fuertemente criticada por numerosas cuestiones, entre ellas, el tratamiento policial que se daba al fenómeno migratorio. En relación con la educación, en esta ley se hace explícito el derecho de aquellos ciudadanos extranjeros que residan en el país exclusivamente de forma legal:

“Se reconoce a los extranjeros que se hallen legalmente en territorio nacional el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, así como el derecho a la creación y dirección de centros docentes, de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes y atendiendo al principio de reciprocidad”.

(Ley Orgánica 7/1985, Título I, artículo 9º; énfasis mío)

Es importante tener en cuenta que éste fue el marco legislativo para la inmigración que estuvo vigente durante la primera reforma estructural del sistema educativo una vez restaurada la democracia, es decir, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que analizaremos con un poco más de detalle en el apartado 4.2. De momento, cabe apuntar que las consideraciones relativas a la atención a la diversidad cultural que aparecen en dicha reforma todavía no contemplaban la especificidad de la inmigración extranjera, centrándose en las minorías étnicas nacionales residentes en el país (i.e., etnia gitana) y la migración interna, generalmente, producto del traslado procedente de entornos rurales hacia zonas urbanas dentro de las fronteras nacionales. En esta línea encontramos, por ejemplo, el Instrumento de Ratificación del Convenio-Marco para la protección de las Minorías Nacionales (1995), que nos interesa destacar aquí por la contradicción en la que se ve atrapado el texto, al hacer explícita la voluntad de no intervenir sobre las políticas de integración existentes –que, como iremos mostrando, tienden a promover medidas dirigidas exclusivamente al grupo minoritario, orientadas a favorecer su asimilación a la cultura dominante–, al tiempo que sanciona las acciones encaminadas a la asimilación obligada de las minorías nacionales:

“Sin perjuicio de las medidas adoptadas de conformidad con su política general de integración, las Partes se abstendrán de toda política o práctica encaminada a la asimilación contra su voluntad de personas pertenecientes a minorías nacionales y protegerán a esas personas contra toda acción destinada a dicha asimilación”.

(*loc. cit.*, Título II, Artículo 5; énfasis mío)

La primera reforma de la Ley de extranjería se produce en el año 2000 (Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social). Si bien en el preámbulo de la ley de 1985, como objetivo de la misma, ya se mencionaba el hecho de “favorecer la integración de los extranjeros en la sociedad española” (Ley Orgánica 7/1985, preámbulo), en la reforma del año 2000, este concepto se desarrolla con un poco más de precisión, vinculándolo, entre otras, con las líneas de actuación en materia educativa que aquí nos interesan. Al mismo tiempo, cabe señalar que, para poder ejercer el derecho a recibir una educación gratuita, esta ley suprimía el requisito de legalidad en el caso de los menores de 18 años. Fue una ley que introdujo políticas de integración, amplió los derechos de los inmigrantes y estableció un principio de igualdad con los españoles. Sin embargo, el partido conservador (Partido Popular), que ganó las elecciones de ese mismo año con mayoría absoluta, sacó adelante, muy poco después, una contrarreforma que volvió a endurecer la ley. El 22 de diciembre del 2000 (Ley Orgánica 8/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social) se introdujeron cambios importantes, especialmente, en relación con la obtención de permisos de residencia, trabajo, reagrupación familiar y régimen sancionador. En cuanto al Derecho a la Educación, reflejado en el artículo 9, en el caso de la educación infantil (no obligatoria), la ley vuelve a aludir exclusivamente a los “extranjeros residentes” y no a los “extranjeros” como lo hacía la reforma anterior.

En la tabla 4.2 podemos observar en negrita las modificaciones realizadas por el gobierno conservador que reflejan tanto el endurecimiento de la ley, como la diferenciación de derechos educativos, relativos a los ciclos no obligatorios, de los ciudadanos con nacionalidad española y de los ciudadanos residentes con otras nacionalidades.

Tabla 4.2 Modificación del Artículo 9 sobre el Derecho a la educación

LEY ORGÁNICA 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social	LEY ORGÁNICA 8/2000, de 22 de diciembre, (reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero)
<p>1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.</p> <p>2. Los extranjeros tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación infantil y superiores a la enseñanza básica y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.</p> <p>3. Los extranjeros residentes podrán acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. Asimismo podrán crear y dirigir centros de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes.</p>	<p>1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.</p> <p>2. En el caso de la educación infantil, que tiene carácter voluntario, las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite.</p> <p>3. Los extranjeros residentes tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación y enseñanza no previstos en el apartado anterior y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.</p> <p>4. Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural.</p> <p>5. Los extranjeros residentes podrán acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. Asimismo podrán crear y dirigir centros de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes.</p>

Otra reforma, la de la Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros, maneja una imagen de la inmigración sesgada –y poco rigurosa–, vinculándola con la delincuencia y con otras conductas no toleradas por la sociedad española. En ella se emplea el concepto de integración en referencia, por un lado, a un tipo de actuación desde el gobierno para luchar contra la delincuencia, pero sin especificar en qué consisten dichas actuaciones. Por otro, se utiliza el concepto de integración social para hacer referencia a la mera presencia extranjera dentro de las fronteras nacionales y, con ella, a la existencia de nuevas realidades de las cuales, sólo se señalan aquéllas punibles de acuerdo con el ordenamiento jurídico español. En este sentido, esta ley se encuentra orientada a especificar los criterios para proceder a la expulsión del país o penalización por delitos cometidos por personas inmigrantes, dejando el concepto de integración social en el aire y sin vinculación explícita con la educación. El sistema de dependencias discursivas que está operando en la mayor parte de las leyes de extranjería que iremos viendo a lo largo del capítulo –pero en ésta de forma mucho más explícita–, parte del presupuesto de que los inmigrantes para los que se legisla son susceptibles de desestabilizar o amenazar el sistema. Por ello, en la ley se insiste constantemente sobre el respeto de los valores democráticos e igualdad de género, mientras que otras cuestiones, como la igualdad de credos, se enfatizan en menor medida.

Por su parte, la Ley Orgánica 14/2003 del 20 de noviembre, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, incorpora muchos de los preceptos de la Ley Orgánica 8/2000 del 22 de diciembre, que habían sido anulados por el Tribunal Supremo por violación del principio de legalidad. Específicamente, en relación con la integración social de los inmigrantes, en esta ley sólo se mencionan cuestiones relativas al papel de la Administración para facilitar los trámites de regularización y al empleo de los mismos; sin embargo, no se hace mención expresa de la educación como factor de integración social.

Por último, haremos referencia a la actual Ley Orgánica 2/2009, del 11 de diciembre, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, a través de la cual se reforma la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero. En esta nueva reforma se concede un papel central al concepto de integración, mencionado en repetidas ocasiones y señalado como uno de los grandes compromisos:

“España está firmemente comprometida con la defensa de los derechos humanos, por lo que **los poderes públicos deben favorecer la plena integración de los inmigrantes en nuestro país y garantizar la convivencia y la cohesión social entre los inmigrantes y la población autóctona**”.

(Ley Orgánica 2/2009, del 11 de diciembre, III; énfasis mío)

A pesar de que en esta ley se hace un esfuerzo por definir de manera más precisa el concepto de integración, así como también ocurría con la legislación europea, volvemos a encontrar ambigüedades y contradicciones reseñables. Concretamente, en relación con la concreción de los destinatarios de dichas medidas. Por un lado, en el artículo 2 sobre política migratoria, se reconoce de forma explícita que las medidas para la integración social dispuestas por todas las Administraciones Públicas deberán dirigirse al conjunto de toda la ciudadanía y no sólo a los inmigrantes:

“Todas las Administraciones Públicas basarán el ejercicio de sus competencias vinculadas con la inmigración en el respeto a los siguientes principios:
(...) la integración social de los inmigrantes mediante **políticas transversales dirigidas a toda la ciudadanía**”.

(*loc. cit.*, Artículo 2 (c); énfasis mío)

Sin embargo, unas líneas más adelante, se introduce un nuevo artículo titulado “Integración de los inmigrantes” a través del cual queda especificado, tanto en el propio título como en el contenido mismo, que los destinatarios reales de estas políticas son los inmigrantes y no tanto la población autóctona. Concretamente, en el segundo punto se especifica que las Administraciones Públicas:

“(...) incorporarán el objetivo de la integración entre inmigrantes y sociedad receptora, **con carácter transversal** a todas las políticas y servicios públicos, promoviendo la participación económica, social, cultural y política de las personas inmigrantes, en los términos previstos en la Constitución, en los Estatutos de Autonomía y en las demás leyes, en condiciones de igualdad de trato.
Especialmente, procurarán, **mediante acciones formativas, el conocimiento y respeto de los valores constitucionales y estatutarios de España, de los valores de la Unión Europea, así como de los derechos humanos, las libertades públicas, la democracia, la tolerancia y la igualdad entre mujeres y hombres, y desarrollarán medidas específicas para favorecer la incorporación al sistema educativo, garantizando en todo caso la escolarización en la edad obligatoria, el aprendizaje del conjunto de lenguas oficiales, y el acceso al empleo como factores esenciales de integración**”.

(*loc. cit.*, Artículo 2; énfasis mío)

La ley identifica, además, la educación como un elemento esencial para la integración social de los extranjeros (una vez más, se hace explícito que los principales destinatarios de las políticas de integración son los propios inmigrantes). A través de esta ley se establece el derecho y deber a la educación básica, gratuita y obligatoria para los extranjeros menores de dieciséis años (Artículo 9). Aunque son las Administraciones de cada Comunidad Autónoma las encargadas de especificar las medidas para la integración relativas a la inmigración, a nivel estatal, hasta el momento, se han redactado diversos Planes de Integración: Plan para la integración social de los inmigrantes (1994); Programa GRECO (2001-2004); Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración o PEI (2007-2010) y II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014). En el PEI del periodo 2007-2010 se especifica el significado del concepto de integración, en función de la política común europea aprobada en 2004 por el Consejo de la Unión Europea y los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros. De tal manera definen la integración como:

“un proceso bidireccional y dinámico de ajuste mutuo por parte de todos los inmigrantes y residentes de los Estados miembros, [que implica] el respeto de los valores básicos de la Unión Europea.”

(Resumen Ejecutivo PEI, 2007-2010, p.17; énfasis mío)

Así, respecto a la educación, nos interesa destacar su cuarto objetivo: “Transformar la escuela en espacio de comunicación, convivencia e integración en el entorno”. Hasta aquí, una buena declaración de principios; pero, ¿hasta qué punto las Administraciones están dispuestas a transformar la escuela? ¿En qué se traducen todas estas disposiciones y recomendaciones? En el siguiente apartado abordaremos las medidas que se han planteado desde un marco regional, concretamente desde la Comunidad de Madrid, en la que se encuentra ubicado el I.E.S. *Jardines*.

4.1.3. El marco normativo regional: las propuestas de integración educativa de la Comunidad de Madrid

Las competencias en materia de inmigración, en un primer momento, se encontraban centradas exclusivamente en el Estado⁴; sin embargo, una vez que el fenómeno migratorio en España se consolidó, las Comunidades Autónomas comenzaron, paulatinamente, a hacer uso de sus competencias autonómicas con el objetivo de hacer frente a los nuevos retos que supone la llegada de esta nueva población. Esta distribución de competencias en materia migratoria queda reflejada en la reforma de la ley de extranjería LO 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. A pesar de que en los Estatutos de Autonomía⁵ no existe una mención expresa acerca de la actuación específica en materia migratoria, se tiene en cuenta la distribución competencial que establece la Constitución Española en ámbitos que inciden sobre la situación de la población inmigrante establecida en el país como, por ejemplo, la Educación, la Sanidad, la Seguridad Social o la Cultura (Blázquez, 2008; 2009; Pérez, 2009). Así, como hemos venido haciendo en los anteriores apartados, centraremos nuestra mirada en las medidas regionales dirigidas a la integración de los inmigrantes relacionadas, exclusivamente, con el ámbito de la Educación.

La Comunidad de Madrid, hasta el momento, ha puesto en marcha los siguientes tres planes de integración: Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid (2001-2003; 2005-2008) y Plan de Integración de la Comunidad de Madrid (2009-2012). Observamos que en la redacción de todos ellos se reconoce que la integración debe tener un carácter recíproco entre la población receptora y la población inmigrada y, por lo tanto, que uno de sus objetivos ha de ser la transformación mutua:

“...la integración social, que es uno de los principios rectores del Plan, (...), no puede entenderse únicamente referida a los inmigrantes, en cuanto esfuerzo que deben hacer para asimilar la cultura del país y región de acogida y adaptarse, aun sin perder su identidad diferencial, a las características y funcionamiento de sus instituciones. Hace referencia también a la población autóctona. La sociedad de acogida, cualquiera que sea, puede pretender de quien desea integrarse en ella que se adapte a su entramado socioinstitucional, pero, a la vez, está obligada a corresponder con la misma apertura y adaptación a modos diferentes de ser y comportarse. A la larga, la integración social así entendida se traducirá en un progreso social”.

(Plan Regional para la Inmigración 2001-2003 de la CM, pp. 9-10; énfasis mío).

⁴ Interpretación restrictiva del artículo 149.1.2º de la Constitución española con su tajante formulación de que “El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias: nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo”.

⁵ El Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Madrid se rige por la Ley Orgánica 3/1983, de 25 de febrero, modificada parcialmente por las Leyes Orgánicas 10/1994, de 24 de marzo, y 5/1998, de 7 de julio.

El plan 2009-2012 da un paso más en la definición del concepto de integración. Advierte de la existencia de “una gran discusión académica y social sobre este concepto” (p.13) y, por ello, plantea una serie de niveles que conformarían la integración de y con los inmigrantes. Si bien la exposición de dichos niveles resulta, desde nuestro punto de vista, bastante farragosa, conviene hacer un alto en el segundo nivel por su novedad e implicación identitaria para la construcción de un proyecto ciudadano conjunto. En este nivel, por primera vez, se reconoce de forma explícita el valor del “sentimiento de pertenencia” al país receptor, entendido como un elemento clave para la consecución de la integración social. No obstante, se enuncia de una forma un tanto ambigua, de tal manera que no sabemos sobre qué pilares se fundamenta dicha “pertenencia”. ¿Hace referencia a vínculos cívicos o más bien a vínculos étnicos, religiosos o lingüísticos? Esta pregunta queda sin respuesta y sólo sabemos que el sentimiento de pertenencia se vincula exclusivamente a la frecuencia e intensidad de la relación entre grupos autóctonos e inmigrantes, así como que éste se entiende como un primer paso para el conocimiento mutuo:

“[El segundo nivel de integración es] el del **sentimiento de pertenencia a la sociedad de acogida**. Si no lo hay en una medida importante, los inmigrantes se definen, o se les define, como un cuerpo extraño. Esto tiene que ver con **la frecuencia y la intensidad de las relaciones sociales entre unos y otros en una variedad de espacios sociales**. Obsérvese que **esto no implica ruptura drástica con las comunidades de origen**; lo normal es esperar situaciones complejas e híbridas, que se manifiestan de manera distinta en la generación inmigrante y en sus descendientes”.

(Plan de Integración 2009-2010 de la CM, p. 13; énfasis mío).

En el ámbito educativo esta declaración se ve reflejada en el objetivo de “potenciar la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia” (*loc. cit.*, Objetivo 4, p.124). Las medidas que se plantean suponen, al menos sobre el papel, un esfuerzo de transformación tanto para la comunidad mayoritaria receptora como para la comunidad minoritaria inmigrada. De esta manera, se subraya la idoneidad de incorporar un modelo de educación intercultural que implique la presencia explícita de contenidos curriculares referidos a las culturas presentes en los centros educativos, así como al mantenimiento de la lengua y cultura de origen, a los planes de formación del profesorado y al fomento de la investigación de la educación intercultural:

“Un buen sistema educativo garantiza que la igualdad de oportunidades sea real y efectiva:

(...) Garantiza **que los españoles entiendan que los inmigrantes y sus hijos forman parte de nuestra sociedad y contribuyen a su prosperidad.**

(...) Tenemos entonces que la educación es un elemento clave a corto, medio y largo plazo en tres aspectos: en la integración social y económica, en la cultural **y en la aceptación de los inmigrantes en nuestra sociedad”.**

(*loc. cit.*, p. 128; énfasis mío).

No obstante, si bien la explicitación de estos objetivos y medidas constituye un avance con respecto a formulaciones anteriores, no podemos pasar por alto el hecho de que, al no especificar las acciones a desarrollar en los espacios educativos, estas disposiciones no se traducen en prácticas inclusivas –recíprocas– reales. La interpretación de las observaciones realizadas en los distintos centros educativos que conformaron los distintos proyectos de investigación de los que se nutre esta tesis doctoral nos advierte que aún es muy pronto para poder hablar de una educación intercultural integradora de transformación mutua (Martín Rojo *et al.*, 2003; Martín Rojo y Mijares, 2007a; Martín Rojo, 2010) o, en términos más actuales, inclusiva⁶ (Ainscow, 2001; Pujolàs, 2001; Parrilla, 2002; Echeita, 2008). Así, podemos afirmar que, a pesar de la declaración de principios reflejada sobre el papel, el grueso de medidas propuestas en este Plan de Integración se encuentran dirigidas, principalmente, a la población inmigrada, bajo una perspectiva individualista, en consonancia con un sistema meritocrático, muy alejado de una concepción colectivista o comunitaria de transformación mutua. Esta forma de entender la integración queda reflejada de forma muy particular en la fotografía escogida para la portada del último Plan de Integración de la CM (2009-2011) tal y como reproducimos a continuación:



En ella aparecen retratados seis jóvenes adolescentes. Tres chicos y tres chicas, con rasgos fenotípicos mestizos, cercanos a algunos países y zonas de Latinoamérica, y un joven con rasgos fenotípicos de algún país de Europa del Este. Todos/as ellos/as, vestidos con ropa moderna y “occidental”, se encuentran al frente de un entorno urbano, coronado por los cuatro rascacielos más recientes y modernos de la zona económica madrileña. La ausencia

⁶ Existen algunos matices respecto a estos los conceptos “integración de transformación mutua” e “inclusión” sobre los que volveremos más adelante en este mismo capítulo.

de personas de otras edades, así como la falta de referentes simbólicos autóctonos o “castizos”, dan a entender que el Plan de Integración está dirigido exclusivamente o, al menos, de forma más acentuada, a la población inmigrante. Al tiempo que se espera de ellos su adaptación o asimilación a las costumbres autóctonas, como bien refleja la ausencia de vestimentas alternativas que, a pesar de constituir la parte más superficial de la diversidad, no podemos obviar que resulta uno de los elementos más llamativos del paisaje urbano⁷ actual de la Comunidad de Madrid.

Del mismo modo, a pesar de que en el apartado introductorio de este último Plan de Integración de la CM se explicita que “el inmigrante no es una víctima, sino una persona capaz de alcanzar mayor prosperidad con su propio esfuerzo”, dentro del ámbito educativo, el alumnado inmigrante se encuentra vinculado a conceptos tales como: “desventaja socioeducativa”, “alumnos con necesidades de compensación educativa” y “jóvenes desfavorecidos” que, en lugar de proyectar una imagen de enriquecimiento, más bien proyectan una imagen de población problemática e, incluso, causante del empobrecimiento de la calidad educativa de la que tanto se habla actualmente en los medios de comunicación y en foros especializados. Se trata, desde nuestro punto de vista, de una expresión clara de dominación discursiva sobre los grupos minoritarios o, simplemente, sobre aquéllos considerados diferentes (Foucault, 1968/2001).

Las ambigüedades y contradicciones que hemos señalado a lo largo de este capítulo también se reflejan en la forma en que, primero, estos planes se han desarrollado y, segundo, en cómo se ha hecho balance de los mismos. No podemos pasar por alto que, a pesar de las “buenas intenciones” plasmadas sobre el papel, desde finales de 2007, la mayor parte de los dispositivos y recursos contemplados tanto por los Planes de Integración de la CM mencionados más arriba, como por los Planes de Convivencia del Ayuntamiento de Madrid, han sido cerrados, o bien han sido objeto de reducción de plantilla o cambio en la entidad gestora (Ávila y Malo, 2010, p.2). Plataformas sociales como *Porsicierran*⁸, que unen tanto a trabajadores como a los usuarios de los dispositivos de integración y lucha contra el racismo del Ayuntamiento y la CM, han denunciado en repetidas ocasiones la lamentable situación que han venido sufriendo –tanto trabajadores como usuarios– a lo largo de los cuatro últimos

⁷ A este respecto, también resulta llamativo la ausencia de imágenes ilustrativas de las zonas rurales de la Comunidad de Madrid, como si dichas zonas no formaran parte o no se consideraran representativas de la región.

⁸ <http://porsicierran.blogspot.com/>

años. Los cambios de política social, cada día más encaminada hacia la formación para el empleo y, en menor medida, hacia las prestaciones sociales y la mejora de la convivencia entre grupos, unida a los recortes económicos, han provocado, como decíamos, el cierre de gran parte de los dispositivos que estos Planes pusieron en marcha.

Como desarrollan Ávila y Malo en un amplio artículo de denuncia (*op. cit.*, pp. 2-3), de los catorce Centros de Atención Social a Inmigrantes (CASIs) abiertos por la CM, actualmente sólo prestan servicio dos. Dispositivos como la Escuela de Mediadores Sociales Interculturales, la Escuela de Convivencia, el Programa de acogida temporal y atención a personas de origen subsahariano o el Grupo de Asistencia Jurídica contra el Racismo y la Xenofobia, que conformaban el Plan Madrid del Ayuntamiento, también han cerrado sus puertas. Esto mismo ha sucedido con el Servicio de Mediación Social Intercultural (SEMSI), operativo desde el año 1997 en los 21 distritos de la capital. Otros dispositivos, como el Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural del Ayuntamiento de Madrid o el Servicio de Traducción e Interpretación, han sufrido recortes importantes tanto en sus funciones como en sus presupuestos, el primero, eliminando los trabajos cualitativos de investigación e intervención social y el segundo, prescindiendo de la atención personalizada. El balance que se hace desde las Administraciones sobre la “eficacia” de estos Planes es, sin embargo, muy positivo. Los estudios realizados se basan en criterios cuantitativos y se refieren a la cantidad de personas atendidas por dispositivo, pero no a la calidad de dichas intervenciones, ni tampoco a su pertinencia. De esta manera, trabajadores del tercer sector ponen en duda la buena marcha de las medidas incorporadas en la región madrileña (*op. cit.*, pp. 16-20) y denuncian las incoherencias de la actual ley de extranjería respecto a la integración recíproca (S.O.S. Racismo, 2010, pp. 7-11).

Para finalizar este apartado, queremos subrayar que, de forma paralela al cierre de dispositivos o la reducción de recursos, se han ido introduciendo otros nuevos, como los Centros de Participación e Integración de Inmigrantes (CEPIs), divididos por nacionalidades⁹, en los que se realizan actividades culturales y que, según el Consejero de Inmigración y Cooperación, Fernández-Lasquetty, “tienen el objetivo principal de convertirse en un lugar de encuentro entre madrileños e inmigrantes, favoreciendo la integración, la formación, la

⁹ Según el *Portal Inmigramadrid*, actualmente, la CM cuenta con los siguientes CEPIs: Centro Hispano-Boliviano; Hispano-Ecuatoriano; Hispano-Peruano; Hispano-Rumano; Hispano-Colombiano; Hispano-Africano; Hispano-Rumano de Coslada; Hispano-Dominicano; Hispano-Marroquí; Hispano-Americano; Hispano-Búlgaro; Hispano-Ecuatoriano de Arganzuela; Hispano-Paraguayo; Hispano-Centroamericano; Hispano-Ucraniano; Hispano-Colombiano de Villaverde e Hispano-Americano Sur.

participación y la convivencia” (Jornadas de *Inmigración e Integración en tiempos de crisis*, EPIC, enero de 2009, citado en Ávila y Malo, 2010, p. 18). Sin embargo, no está claro hasta qué punto estos dispositivos responden a necesidades reales de la población inmigrada y autóctona o si, más bien, responden a pactos económicos y estrategias internacionales, como así denuncia una trabajadora social en una entrevista realizada por Ávila y Malo: “(...) porque paraguayos hay pocos y de repente han abierto un centro paraguayo ¿por qué?” (*op. cit.*, p.14). Asimismo, estos espacios diferenciados por nacionalidades, como es el caso de los CEPIs, corren el riesgo de convertirse en una especie de “guetos institucionalizados”, a través de los cuales las diferencias culturales se reifican, en lugar de favorecer la construcción de nuevos modelos, producto del contacto entre diferentes formas culturales.

4.2 EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN RELACIÓN CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL: EL CASO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Los cambios normativos dentro del sistema educativo reflejan también las transformaciones sociopolíticas y económicas que se han ido sucediendo en España desde la restauración de la democracia. En este sentido, cabe mencionar las siguientes tres leyes orgánicas por su importancia en la reestructuración del sistema educativo español: la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), de 4 de agosto de 1970; la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 y la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), que constituye la actual ley de educación¹⁰.

A pesar de que la LGE se estableció durante la dictadura, es importante mencionarla aquí, por un lado, porque constituyó la base del sistema educativo durante los primeros doce años de la democracia y, por otro, porque se trata del primer referente legislativo de las políticas educativas compensatorias. Si bien estas últimas, en su origen, estuvieron centradas en la especificidad de la migración interna procedente de las zonas rurales a las urbanas, este tipo de medidas constituyen, como ya hemos indicado con anterioridad, el marco preferente

¹⁰ No hacemos referencia aquí a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 porque no constituyó un cambio en la estructura del sistema educativo, sino que siguió apoyándose en la ley anterior, la LGE. Tampoco abordaremos la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) de 2004 porque no llegó a ponerse en marcha con la llegada del Partido Socialista al frente del nuevo gobierno, tras haber ganado las elecciones de ese mismo año.

de las actuaciones dirigidas al alumnado de origen inmigrante que, años más tarde, se incorporó al sistema educativo español. La LGE fue una ley que manifestaba las contradicciones propias de un país que afrontaba el desarrollo económico y la modernización de sus instituciones bajo una estructura política dictatorial. Esta ley introdujo la unificación de la educación básica hasta los catorce años, lo que suponía una medida igualitaria para la población española que, por primera vez en la historia, se insertaría en la misma red formativa durante el ciclo de educación general y la coeducación. Asimismo, planteaba reformas encaminadas al desarrollo económico y científico, postulando medidas consideradas “eficientes para el trabajo”. Sin embargo, la LGE todavía aludía “a los Principios del Movimiento Nacional, al concepto cristiano de la vida y a la tradición patriótica como elementos rectores de la educación que han de informar el desarrollo armónico de la personalidad y la formación humana integral” (Escolano, 2002 p. 174).

Ya en democracia, el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, planteaba una política de desarrollo de la igualdad de oportunidades, incorporando medidas de atención educativa centradas en determinados grupos, a los que se considera en una situación de partida de desventaja. Se planteaba así la puesta en funcionamiento del Programa de Educación Compensatoria, cuya realización efectiva tendrá lugar durante el curso 1987-88 (Vega, 2007, p.20)

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, supuso la primera reforma estructural del sistema educativo español desde la llegada de la democracia. A partir de ese momento el sistema educativo quedó estructurado de la siguiente manera: educación infantil (0-6 años); educación primaria (6-12 años); educación secundaria obligatoria (12-16 años); Bachillerato (16-18 años) y formación profesional (durante los años de la secundaria y, posteriormente, en los ciclos modulares). La LOGSE trajo consigo dos cambios fundamentales que comentamos a continuación. El primero, la ampliación de la edad escolar obligatoria, que pasó de los 14 a los 16 años, como ya se había establecido con anterioridad en otros países europeos, coincidiendo también con la edad legal para la incorporación al mercado laboral. La segunda fue la transferencia de las competencias en materia educativa a las Comunidades Autónomas¹¹ a través de las Consejerías (o Departamentos) de Educación, lo cual repercutió en el ámbito curricular, que es donde se establecen las intenciones educativas, es decir, en la explicitación de lo que se considera que

¹¹ Cabe advertir que en ese momento sólo siete CCAA tenían transferidas las competencias en materia de educación.

toda persona debe aprender por el hecho de haber estado inmerso en el contexto escolar. De esta manera, se siguió el modelo propuesto por César Coll (1986; 1987) en el que se diferencia el diseño curricular base –enseñanzas mínimas– establecido por las administraciones, y la adaptación de las intenciones educativas a las características de una población dada, llevado a cabo por el centro escolar.

De este modo, a partir de esta ley, se establecieron tres niveles de concreción curricular: **(1) enseñanzas mínimas de cada nivel educativo**, determinadas, por un lado, por el Gobierno de la nación a través del Ministerio de Educación y que todas las Comunidades Autónomas deben respetar y, por otro, los elementos añadidos por las Consejerías de Educación de las CCAA –que en ese momento tenían transferidas las competencias–, a través de la adaptación del currículo en base a las características del contexto regional; **(2) el proyecto educativo de centro y el proyecto curricular de la etapa**, a través de los cuales, el centro educativo, el departamento didáctico y el quipo docente deben adaptar el currículo a su contexto particular y, **(3) las programaciones de ciclo y de aula, así como las adaptaciones curriculares** para un grupo de estudiantes determinado, establecidas por el departamento didáctico, el equipo docente y, en último término, por el profesor/a de un aula concreta (Lorenzo, 2004)¹².

Para establecer la diferencia entre lo estatal y lo regional se llegó al siguiente acuerdo: el currículo quedaba cerrado en términos de contenido (materializado en el horario) al 55% en el caso de las comunidades con lengua propia y al 65% en el resto de los casos. De manera que la diferencia del 10% corresponde al peso del horario de la lengua regional. Asimismo, la compensación de las desigualdades pasó de ser un objetivo paralelo a otros que se habían planteado dentro del sistema, a constituir un principio rector dentro del mismo. En la Educación Secundaria Obligatoria, que es la que nos ocupa en esta tesis, se establecieron cuatro niveles de atención a la diversidad: optatividad, adaptaciones curriculares, programas de diversificación y Garantía Social (Vega, 2007). La lógica de todo este nuevo diseño responde a la aplicación de las concepciones teóricas sobre el aprendizaje vygotskianas, a través de las cuales se entiende que el eje de la calidad en la enseñanza es el ajuste en la ayuda pedagógica, es decir, se basa en el conocimiento que se tiene de las características del aprendiz. La ley garantiza unos contenidos mínimos para no poner en riesgo la “equidad”, concepto que hace referencia a las experiencias que todos los estudiantes deben tener, para no colocarles en una

¹² En el Capítulo 5 veremos cómo esta ley se concreta en el I.E.S. *Jardines*.

situación de desigualdad de oportunidades ajustando, no obstante, la enseñanza en función de las características del alumnado. En este sentido, los tres niveles de concreción antes mencionados se entienden como niveles de adaptación y, por tanto, como primera medida de atención a la diversidad.

Como ya hemos comentado, en el momento en el que se comienza el diseño de la reforma del sistema educativo, materializado en la LOGSE de 1990, los porcentajes de inmigración en España eran muy pequeños. Por este motivo, todas las medidas de atención a la diversidad cultural propuestas tenían como referente las Necesidades Educativas Especiales (n.e.e.) en relación con las minorías nacionales y, especialmente, de la etnia gitana, referidos en los primeros programas de integración. En palabras de Elena Martín Ortega¹³, la LOGSE, “era una ley que no tenía ninguna sensibilidad al tema de la interculturalidad” sin embargo, la lógica que se seguía podía aplicarse también en la actuación dirigida a la población inmigrada debido a que:

“...no es una lógica de hacer cosas diferentes con ellos, sino de entender que si alguien tiene una necesidad educativa **el sistema es el que tiene el problema, no la persona**. Si el sistema ajusta su respuesta a las características de cualquier estudiante, cualquier estudiante puede aprender el currículo básico. Se intenta superar la Teoría del Déficit (...) y propone la Enseñanza Adaptativa: todo alumno es diverso, por tanto a todo alumno hay que adaptarle el currículo”.

(Entrevista a Elena Martín Ortega, 20-12-2010; énfasis mío)

Sin embargo, como reconoce la propia entrevistada, las medidas de atención a la diversidad aplicadas en la práctica, tal y como veremos en el Capítulo 5, no han logrado superar la Teoría del Déficit, materializándose en una especie de “cajas” conceptuales, a través de las cuales se etiqueta al alumnado y que, en ocasiones, se encuentra acompañada de “cajas” físicas, que separan al alumnado en aulas diferentes con profesorado específico. En palabras de Martín Ortega: “se ha diversificado, en lugar de integrar de una forma más inclusiva las diferencias” (*loc. cit.*, 2010). A este respecto, Martín Ortega considera la separación de los estudiantes como un retroceso, pues se reducen las experiencias sociales con el grupo de referencia, al tiempo que éstos quedan marcados o identificados por sus dificultades en el aprendizaje; no obstante, advierte también que se trata de medidas que

¹³ Elena Martín Ortega fue Subdirectora y Directora General del Ministerio de Educación y Ciencia, desde 1985 a 1996. Formó parte del grupo responsable de la preparación y puesta en marcha de la Reforma Educativa de la LOGSE.

mantienen la vinculación con la escuela y que, en ese sentido, son necesarias en la lucha contra las diferencias de partida vinculadas a la clase social. Este posicionamiento coincide con la ideología que subyace al *principio de comprensividad*, que marcó profundamente la reforma de la LOGSE. De este modo, la etapa de los 12 a los 16 años, de educación secundaria obligatoria, se realiza en un mismo centro y finaliza con la obtención de una titulación común, el graduado escolar que, de forma indistinta, posibilita el camino hacia vías académicas o profesionales. La idea que subyace a esta forma de organización es que “cuanto más se retrase el momento de tomar la decisión que encamina hacia vías profesionales [existen] más probabilidades de que esa decisión se tome por motivos académicos y no por origen social” (*loc. cit.*, 2010).

En la Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LPEG), se define la población con Necesidades Educativas Especiales, distinguiendo las necesidades derivadas de discapacidad y trastornos de la conducta por un lado, de las necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas, por otro. La respuesta educativa para este segundo grupo, que se ajusta a las características de un determinado tipo de población inmigrante, se regula a partir del Real Decreto 299/1996, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación y, en el caso de la Comunidad de Madrid, a partir de la Orden 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación. El objetivo principal de dichas actuaciones compensatorias es el de “prevenir y compensar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo de las personas, grupos o territorios en situación de desventaja por factores sociales, económicos, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole personal o social”. Y sus principales destinatarios son “las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables, específicamente el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas”. En relación con el incipiente crecimiento de la población inmigrante de origen extranjero, en el preámbulo del Real Decreto 299/1996 se reconoce el auge del mismo, y se lo valora como un factor potencialmente enriquecedor para una escuela “integradora y plural”.

El criterio para designar al alumnado con necesidades de compensación educativa se establece en función del desfase curricular que presente el o la estudiante. En este sentido, si presenta un desfase de dos o más años entre su nivel de competencia curricular y el curso en que debería estar escolarizado según su edad –siempre y cuando la causa de dicho desfase se encuentre vinculada a la pertenencia a una minoría étnica o cultural en situación de

desventaja social o a otros grupos socialmente desfavorecidos–, se establece entonces la necesidad de compensación educativa. Asimismo, en el caso del alumnado de origen inmigrante o refugiado se tiene en consideración el desconocimiento de la lengua de instrucción que, en la Comunidad de Madrid, es el castellano (véase, Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid, modificada, parcialmente, a través de la Resolución de 31 de mayo de 2004, de la Dirección General de Promoción Educativa).

El nuevo contexto sociodemográfico empuja a los especialistas en política educativa a introducir algunos cambios en las disposiciones legales, tanto reguladoras como orientadoras, relativas a las acciones encaminadas a la compensación de la desigualdad educativa. En enero de 1999, la Comunidad de Madrid firmó un acuerdo para la mejora de la calidad del sistema educativo en el que se recogía el compromiso de desarrollar un Plan Regional de Compensación Educativa en el que se especificaran cuestiones relativas a su financiación, aplicación, seguimiento y evaluación. A partir del año 2000, se observan menciones y servicios específicos dirigidos al alumnado de origen inmigrante, como el Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (S.A.I.), puesto en marcha desde el curso 2000/2001 o, las Aulas de Enlace, dentro del *Programa Escuelas de Bienvenida*, puesto en marcha en el curso 2002/2003. Ambos programas tratan de dar respuesta a las necesidades que presenta el alumnado de escolarización tardía, así como a aquéllos cuya competencia lingüística en lengua castellana no se considera suficiente o adecuada para seguir las clases –tal y como éstas se encuentran planteadas y estructuradas en la mayoría de los centros públicos– dentro de su grupo de referencia. El S.A.I. tiene dos tipos de funciones: (1) de asesoramiento al centro, informando de los programas de acogida existentes y orientando sobre recursos materiales y metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua y de educación intercultural (aunque no especifica las implicaciones de este tipo de enfoque educativo); (2) de apoyo en la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas básicas del alumnado que se incorpora al centro, de titularidad pública, sin conocer el español¹⁴.

Por su parte, las Aulas de Enlace constituyen un recurso propio de algunos centros sostenidos con fondos públicos al que acude el alumnado con un desfase curricular de más de

¹⁴ Toda esta información se encuentra recogida en la Circular de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante (SAI) durante el curso 2008-2009.

dos años y cuya competencia lingüística en español no se considera suficiente o adecuada para su incorporación directa en el grupo de referencia. La estancia máxima legal en este programa es de nueve meses de asistencia efectiva, a lo largo de uno o dos cursos académicos y su objetivo es “lograr que el alumnado se incorpore al entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles” (Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por las que se regulan las Aulas de Enlace del programa “Escuelas de Bienvenida”, para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2007-2008). Sin embargo, el contacto escaso de estos estudiantes con alumnado cuya lengua de origen sea el español y el hecho de que la mayoría, una vez que acaba el periodo máximo de estancia en este programa, termina siendo escolarizado en centros diferentes, provocan el aislamiento de estos estudiantes, alejándolos de la enseñanza reglada en lugar de acercarlos a una incorporación efectiva a la misma. A todos estos factores se añade la implicación de una mínima parte del personal docente del centro, en lugar de la implicación de toda la comunidad educativa, así como la falta de formación específica de los profesores que imparten clase en este tipo de aulas (Pérez-Milans, 2007).

La última reforma¹⁵ de la ley de educación (LOE/2006), en el Capítulo II de “Compensación de las desigualdades en educación”, en el Artículo 80, al igual que hacía la LOGSE, enfatiza la necesidad de evitar las “desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”. Por su parte, la Comunidad de Madrid dictará instrucciones específicas para la organización de las actuaciones de compensación educativa, en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, a través de la Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación. Se especifican distintos tipos de medidas de apoyo dirigidas a aquellos estudiantes que requieran de compensación educativa, como los que refleja la Tabla 4.3, tomada del Plan de Integración 2009-2012 de la Comunidad de Madrid (p.142). De esta manera, nos encontramos con actuaciones dirigidas exclusivamente al alumnado que no cumple con los criterios de normalización que establece el sistema. Una vez más, observamos que las medidas de transformación mutua de las que se hablaba en el Plan de Integración de la Comunidad de Madrid, cuyo contenido abordamos en el apartado anterior, no encuentran su traducción en medidas concretas. La comunidad educativa en su totalidad (legisladores,

¹⁵ No entramos a valorar la LOCE (2002) ya que, como advertimos al comienzo de este apartado, fue una ley que nunca se llegó a aplicar. No obstante, indicar que en la misma se hacía mención expresa al alumnado extranjero (capítulo VII, sección 2ª y Artículo 42).

educadores, estudiantes) naturalizan la existencia de dos vías educativas diferentes, una “normal” o de “referencia” a la que todos deberían aspirar, y otra “compensatoria”, cuyo objetivo final es el de ayudar a los estudiantes que acuden a este tipo de programas a incorporarse (adaptarse, asimilarse) al sistema “normalizado”. Asimismo, nos atreveríamos a hablar de una tercera vía, a través de la cual se ponen en marcha medidas dirigidas a aquéllos que no seguirán un itinerario académico y que, por lo tanto, deben formarse exclusivamente para su inserción dentro del mercado laboral.

Tabla 4.3 Medidas de Atención a la Diversidad de la CM.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Medidas de apoyo	Medidas de compensación educativa	Otras actuaciones
Apoyo Ordinario	Apoyo Ordinario	Programa de Diversificación Curricular
	Grupos de Apoyo	
Apoyo específico para alumnado con necesidades educativas específicas	Grupos Específicos de Compensación Educativa	
	Grupos Específicos Singulares	Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado Inmigrante SAI
Apoyo al alumnado con altas capacidades intelectuales	Aulas de Compensación Educativa	
	Aulas de Enlace	
Apoyo al alumnado que se incorpora tardíamente al sistema escolar	Programas de Compensatoria Externa	Servicio de Traductores e Intérpretes SETI
Aulas Abiertas	Programas de cualificación profesional inicial PCPI	

Fuente: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Fuente: Plan de Integración 2009-2012 de la CM

4.2.1. De la integración a la inclusión: retórica de intenciones en los centros escolares de titularidad pública

Los cambios conceptuales que han tenido lugar en los últimos años en los campos especializados de la educación, relativos no sólo al tipo de medidas de atención a la diversidad que se esperan llevar a cabo en la escuela, sino al tipo de sociedad que se quiere construir, merecen un comentario a parte. Concretamente, en este apartado nos detendremos en los conceptos de “educación inclusiva”, como reorientación de la “educación integradora” (Parrilla, 2002, p.24), y de las “necesidades educativas específicas”, en sustitución de las

“necesidades educativas especiales”. En el desarrollo de este cambio conceptual podemos señalar cinco referencias fundamentales: la Conferencia Internacional de Jomtiem (Tailandia) sobre *Educación para Todos* (1990); las *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad* (1993); la Conferencia Mundial sobre *Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*, que dio lugar a la Declaración de Salamanca (1994); la Conferencia Internacional de Dakar, de seguimiento de la propuesta *Educación para Todos* (2000) y la Convención Internacional de los *Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006)¹⁶.

El planteamiento de la escuela inclusiva pretende transformar y reestructurar organizativamente las escuelas según las necesidades del alumnado en su totalidad, partiendo del principio de la diversidad y la heterogeneidad, es decir, que lo normal es que los estudiantes, así como ocurre en la sociedad, sean diversos y heterogéneos. El sistema, por tanto, debe ajustarse a las necesidades de todos los estudiantes y no solamente a las de aquéllos que presenten necesidades “especiales” (Booth y Ainscow, 1998; Parrilla, 2002; Booth, 2006; Echeita, 2008). El movimiento de la escuela inclusiva va más allá de un enfoque o de una política educativa determinada; se trata más bien de una antropología y una ética que busca el desarrollo pleno de los valores democráticos en términos de participación social. En palabras de Ángeles Parrilla (2002):

“...hablar de inclusión nos remite a la consideración de prácticas –educativas y sociales– democráticas. La inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten **el derecho**, no sólo a estar o pertenecer, sino **a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en las escuela, etc.**”

(Parrilla, 2002, p.18; énfasis mío)

Se trata, además, de romper con la tendencia asimiladora en la que cayeron las reformas integradoras, como es el caso de la Educación Compensatoria, a través de las cuales se comprendía la igualdad exclusivamente en términos de acceso a la educación “normal” u ordinaria, cuyos valores representan, exclusivamente, aquéllos de la cultura dominante (i.e., la escuela paya, masculina, burguesa, etc.). El movimiento de creación de escuelas inclusivas

¹⁶ Fuente Ministerio de Educación:

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_1/mo1_hacia_una_educacion_inclusiva.htm

pretende, por tanto, superar la simple integración física y geográfica (Booth y Ainscow, 1998) de los estudiantes que, a causa de su origen social y cultural, o de sus características funcionales habían sido, primero, excluidos del sistema educativo y, más tarde, segregados dentro del mismo, en aulas separadas de educación especial. La visión inclusiva de la educación se apoya en el constructivismo social para dar a entender que la discapacidad no reside en el individuo, tal y como defienden los modelos médicos, sino que la propia sociedad –a través de sus políticas sociales, de la organización del espacio físico o la composición social–, promueve o define situaciones que pueden llegar a resultar discapacitantes para algunas personas (Blommaert *et al.*, 2004). De este modo, las necesidades educativas dejan de considerarse “especiales” para pasar a ser “específicas”, indicando, de esta manera, que todos son (somos) susceptibles de necesitar un apoyo determinado. Se reivindica, además, un modelo de apoyo comunitario que contemple las redes informales de apoyo, el uso de recursos disponibles en el entorno o los grupos de ayuda mutua o cooperativa (Pujolàs, 2001; 2008).

Sin embargo, todos estos ajustes conceptuales no sirven de nada si no van acompañados de una transformación real de las prácticas. La estructura organizativa de las escuelas públicas sigue respondiendo a un modelo de educación tradicional rígido, que no logra incluir la diversidad en sus centros. En palabras de M^a del Carmen Vega (2007):

“Existe una ruptura entre los discursos políticamente correctos, sobre la atención a la diversidad lingüística y multicultural, y la realidad de las aulas. Cada centro navega como mejor sabe, puede o quiere, en medio de unas estructuras educativas que se resisten a ser flexibles”

(p. 16)

4.3 MODELOS O ENFOQUES EDUCATIVOS COMO PROYECTOS CIUDADANOS

Una vez concluido este recorrido por la evolución de las distintas disposiciones normativas que, desde la restauración de la democracia hasta la actualidad, han vinculado la inmigración con la educación, en este apartado abordaremos la cuestión crucial del proyecto ciudadano que dichas disposiciones posibilitan. Esto es, ¿hacia qué tipo de sociedad nos conducen los enfoques educativos promovidos por las leyes?, ¿qué tipo de sujeto promueven? y, ¿qué lugar ocupan en ellos los estudiantes de origen inmigrante? De forma sucinta podemos identificar, a lo largo de la historia de la educación de masas, cuatro modelos educativos cuyas respuestas hacia la diversidad han sido claramente diferentes: (1) el marginador o de

exclusión; (2) el segregador; (3) el asimilador y, (4) el inclusivo (Carbonell i Paris, 1995; Parrilla, 2002; Martín Rojo *et al.*, 2004). De forma sucinta establecemos las características más destacables de cada uno de ellos a continuación:

- (1) **Modelo educativo marginador o de exclusión:** aquellos estudiantes que se consideran diferentes a la norma quedan fuera de la escolarización o incluso pueden ser objeto de infanticidio o de internamiento (Pérez de Lara, 1998). Este modelo corresponde a una primera etapa educativa, cuando aún no habían sido establecidos acuerdos mínimos sobre los derechos humanos. Las clases sociales bajas, las mujeres y los grupos culturales minoritarios no podían acceder a la escuela, mientras que las personas con diversidad funcional podían ser objeto de exterminio o, en el mejor de los casos, de internamiento (*op. cit.*).
- (2) **Modelo educativo segregador:** se escolariza a quienes se considera diferentes pero separados del sistema ordinario, en escuelas especiales o se les agrupa y se diseñan otro tipo de contenidos escolares, atendiendo a criterios de clase social, etnia, género o capacidades psicológicas y/o físicas. Un ejemplo paradigmático de este modelo en España fueron las *escuelas graduadas*, diseñadas para la incorporación de las clases desfavorecidas al sistema educativo y las *escuelas puente*, destinadas a la población gitana, activas hasta la década de los ochenta, o la separación por sexo (Parrilla, 2002; Torres, 2011). El modelo segregador se enmarca dentro de las políticas de la diferencia; en el caso de la Comunidad de Madrid, las *aulas de enlace* –a través de las cuales se pretende enseñar la lengua vehicular a aquellos estudiantes de origen extranjero cuyo nivel no les permite seguir con normalidad las clases de referencia–, constituirían un buen ejemplo de este modelo segregador. De este modo, nos encontramos con que, en numerosas ocasiones, estas aulas se encuentran en edificios separados del resto de estudiantes, constituyendo lo que Pérez-Milans (2007) denomina “islotas de bienvenida” (p. 111) o Torres (2011), “apartheid académicos” (p.221).
- (3) **Modelo educativo asimilador:** se persigue la integración de aquellos estudiantes que se consideran diferentes dentro de un mismo sistema educativo, con la finalidad de que éstos adopten las costumbres dominantes. En este marco se llevan a cabo programas como el de la Educación Compensatoria, fundamentado en la Teoría del

déficit de la que hemos hablado a lo largo del capítulo. Este tipo de respuestas ante la diversidad, cuyo principal referente se encuentra en el modelo educativo francés, constituye el planteamiento más común dentro de los Planes de Integración de la Comunidad de Madrid. De este modo, hemos observado cómo algunos desarrollos legales recogen más o menos conscientemente la idea del “otro como amenaza”, haciendo emerger un modelo de integración que define al “otro” desde dentro, partiendo de la hipótesis de que existe un proyecto nacional cerrado al que los otros deben incorporarse transformándolo lo menos posible (es decir, preferentemente, nada).

- (4) **Modelo educativo inclusivo:** se parte del principio de que todos los estudiantes, independientemente de su condición socioeconómica, nacionalidad, etnicidad o capacidad intelectual o funcional son diferentes. Todos pueden verse a sí mismos como un “otro”. Desde este modelo se trata, por tanto, de transformar la escuela en función de las necesidades específicas de todo su alumnado. En relación con los estudiantes de origen inmigrante, este tipo de modelo propone como respuesta educativa la educación intercultural, de transformación mutua, en la que no sólo se busca el reconocimiento de la diversidad sino también la transformación “de las relaciones de poder que perpetúan la injusticia social” (Mijares, 2007a, p.66). Como hemos mostrado a través de los fragmentos expuestos a lo largo de este capítulo, procedentes tanto de los marcos normativos europeos como de las leyes de inmigración y educación y de los Planes de Integración de la CM analizados, pese al empleo de una terminología inclusiva, las medidas que se proponen responden más bien a un programa asimilador.

Nosotros apostamos por un proyecto ciudadano que, siguiendo las propuestas de Anthony Smith (1986), denominaríamos “cívico”, cuyo horizonte de valores no se centra tanto en conceptos tales como la “raza” o la “etnia”, sino en la participación dentro de las instituciones políticas y la sociedad civil (Grad y Martín Rojo, 2003). Bajo este tipo de proyecto ciudadano se busca un sujeto participativo, productor, más que reproductor de un orden social previamente dado. De esta manera, el otro, los otros, pueden ser incorporados en un proyecto nacional que está siempre por construir, como es el caso de los modelos inclusivos. La apuesta por un proyecto como éste tiene numerosas implicaciones instruccionales; entre ellas, requiere revisar “los contenidos obligatorios de los distintos niveles del sistema educativo, las

metodologías y recursos dominantes en las aulas y, en consecuencia, la formación inicial y las políticas y programas de actualización del profesorado en ejercicio” (Torres, 2011, p. 211). Además, requiere pensar en los estudiantes como sujetos activos que se autoconstruyen y *heteroconstruyen* al mismo tiempo. En este sentido, se busca la voz de los otros, espacios de encuentro para la construcción de un proyecto conjunto en igualdad de condiciones en el que:

“es preciso reivindicar la no indiferencia ante el Otro, impedir el olvido del Otro, algo que pasa también por reivindicar un espacio en el que estar juntos, en el que pueda hacerse realidad el *derecho a la diferencia*, pero nunca la *diferencia de derechos*”.

(*op. cit.*, p. 270)

4.4 RECAPITULACIÓN

A lo largo de este capítulo hemos realizado un recorrido por los cambios producidos en la sociedad española durante las últimas décadas en materia migratoria y hemos analizado las condiciones que, a lo largo del tiempo, han ido estableciendo distintas disposiciones normativas –internacionales, nacionales y regionales– sobre las prácticas educativas en relación con la atención a la diversidad cultural. Así, hemos visto cómo desde las distintas Administraciones se representa la nación y se trabaja para construir un proyecto de convivencia ciudadana que determina tanto el papel como el lugar que han de ocupar las personas inmigradas al país. En el capítulo que sigue, veremos cómo el centro educativo que hemos observado durante nuestro trabajo de campo se apropia de dichas disposiciones, generando propuestas que ya no tratan de sujetos y situaciones abstractas, sino que su función es ajustarse a las necesidades específicas de su propia comunidad.

CAPÍTULO 5

EL I.E.S. JARDINES: SU CONTEXTO SOCIAL Y LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL ADOPTADAS EN EL CENTRO

5.1	CARTOGRAFÍA DE LAS CONDICIONES DEL TERRITORIO: EL MUNICIPIO	162
5.1.1.	Leganés: reflejo de una sociedad en movimiento	162
5.1.2.	Evolución de la población extranjera en el municipio de Leganés y su repercusión en el I.E.S. <i>Jardines</i>	162
5.2	CARTOGRAFÍA DE LAS CONDICIONES DEL TERRITORIO: EL CENTRO	163
5.2.1.	Características y evolución del alumnado en el I.E.S. <i>Jardines</i>	163
5.2.2.	Composición y equipamiento del I.E.S. <i>Jardines</i>	167
5.2.3.	Organización del centro educativo	168
	<i>Claustro y Equipo Directivo</i>	168
	<i>El Proyecto Educativo de Centro y otros documentos</i>	169
	<i>Organización del centro en torno a la diversidad</i>	170
	<i>Programas educativos ofertados por el centro y relacionados con el alumnado de origen inmigrante</i>	172
	<i>Departamentos y personal especializado para la atención de la diversidad en el centro</i>	179
	<i>Otras actividades relacionadas con la interculturalidad en el centro</i>	181
	<i>Colaboraciones con instituciones externas</i>	183
5.3	CARTOGRAFÍA DE LAS CONDICIONES DEL TERRITORIO: LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES	184
5.3.1.	Los estudiantes de origen inmigrante en la clase de Ciencias Sociales	185
5.3.2.	El grupo de estudiantes de 2ºC	192
5.3.3.	La distribución del espacio en el aula	193
5.3.4.	El profesor de Ciencias Sociales	194
5.3.5.	Los métodos de enseñanza, las normas de interacción y el material didáctico	195

CAPÍTULO 5

EL I.E.S. JARDINES: SU CONTEXTO SOCIAL Y LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL ADOPTADAS EN EL CENTRO

A lo largo del presente capítulo describiremos las principales condiciones materiales que conforman el escenario en el que hemos desarrollado el trabajo de campo para esta tesis doctoral. Para ello, nos centraremos en algunas de las características más relevantes del municipio en el que se encuentra este centro educativo (5.1), del propio centro (5.2) y de las clases de Ciencias Sociales que han sido objeto de nuestro análisis (5.3). Todas ellas forman parte de las condiciones que nos permiten entender, en definitiva, la microgénesis de las interacciones analizadas en el Capítulo 7. De este modo, realizaremos, por un lado, un breve recorrido por las características demográficas del municipio en el que se encuentra ubicado el I.E.S. *Jardines* durante el periodo de nuestra investigación (5.1.1. y 5.1.2.); por otro, se describirán algunos de los elementos principales que han ido dando forma al centro: su alumnado (5.2.1.), los espacios y los materiales con fines educativos de los que han dispuesto (5.2.2.), la forma en que el centro ha sido organizado (5.2.3.), deteniéndonos, especialmente, en todas aquellas medidas, departamentos, personal especializado y otras colaboraciones externas para la atención de la diversidad cultural adoptadas por este instituto. Por último, describiremos los principales elementos que especifican a la clase de Ciencias Sociales observada (5.3), es decir, sus estudiantes (5.3.1. y 5.3.2.), el uso del espacio del aula (5.3.3.), su profesor (5.3.4.), los métodos de enseñanza y las normas de interacción, así como los materiales didácticos empleados (5.3.5.).

5.1 CARTOGRAFÍA DE LAS CONDICIONES DEL TERRITORIO: EL MUNICIPIO

5.1.1. Leganés: reflejo de una sociedad en movimiento

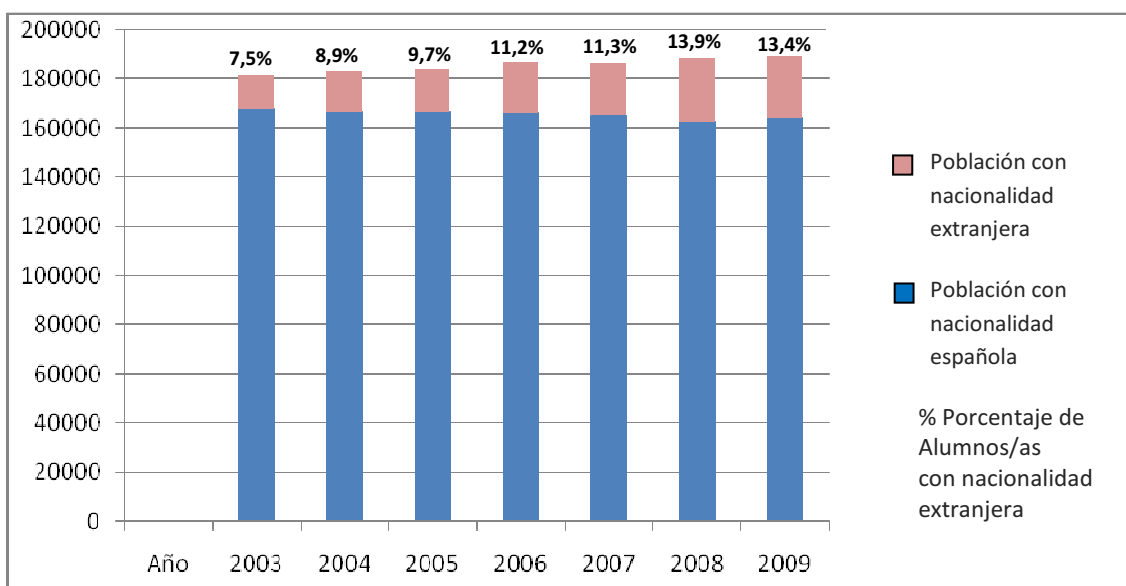
El I.E.S. *Jardines* está ubicado en Leganés, un municipio perteneciente a la corona metropolitana sur-oeste de la Comunidad de Madrid. En su evolución poblacional se pueden ver reflejados, a pequeña escala, los grandes movimientos demográficos que han tenido lugar en España a lo largo del último siglo, fruto de los acontecimientos socio-económicos y políticos que han ido configurando su historia. A principios del siglo XX, este municipio dedicado principalmente a la agricultura, contaba tan sólo con 4.148 habitantes, mientras que durante la década de los sesenta, vio duplicada su población hasta llegar a los 8.539 habitantes. Los flujos migratorios procedentes del interior del país que tuvieron lugar en España entre 1951 y 1970 serán los grandes responsables de este gran cambio.

La mayor parte de los nuevos pobladores de este municipio pasó de las labores agrícolas a trabajar en el sector industrial fuera de Leganés, lo que transformó tanto la estructura urbanística como las funciones de esta localidad. Esta situación se vio fortalecida tras la aprobación del Plan General del Área Metropolitana de Leganés en el año 1963, en el que la ciudad pasa a ser considerada como un núcleo satélite de Madrid, asignándole funciones de “dormitorio y servicios” (Maroto, 2007, p. 274). Como decíamos, el crecimiento poblacional fue constante y exponencial a partir de los años sesenta, motivado, en primera instancia, por la inmigración procedente del interior de España y, más adelante, por la inmigración de origen extranjero (*op. cit.*, p. 230). Esta última será la que centrará nuestra atención en el próximo apartado.

5.1.2. Evolución de la población extranjera en el municipio de Leganés y su repercusión en el I.E.S. *Jardines*

Según datos del Padrón Municipal de Habitantes del Ayuntamiento de Leganés del año 2005 en este municipio se encontraban empadronados 17.902 extranjeros, lo que suponía alrededor de un 9,7% del total de la población empadronada en el conjunto de Leganés. En el gráfico (5.1) se puede observar cómo fue evolucionando el porcentaje de población de nacionalidad extranjera en el municipio a lo largo de los años en los que realizamos el trabajo de campo con respecto a la población de nacionalidad española.

Gráfico 5.1 Evolución de la población de nacionalidad extranjera y población de nacionalidad española en el municipio de Leganés durante el periodo de investigación



Elaboración propia. Fuente: Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Leganés.

Como se ve reflejado en el gráfico 5.1, y a pesar de que en los últimos dos años la población con nacionalidad extranjera empadronada en el municipio ha disminuido en un pequeño porcentaje, el aumento respecto a años anteriores sigue siendo considerable. La procedencia de estos nuevos habitantes es diversa; no obstante, a lo largo de los años en los que se realizó esta investigación predominaban las nacionalidades ecuatoriana, colombiana, marroquí, rumana y ecuatoguineana. Esta información cobra especial relevancia al comparar la evolución del alumnado matriculado en el I.E.S. *Jardines*, que analizaremos en el siguiente apartado, respecto al municipio de Leganés en el que éste se encuentra ubicado.

5.2 CARTOGRAFÍA DE LAS CONDICIONES DEL TERRITORIO: EL CENTRO

5.2.1. Características y evolución del alumnado en el I.E.S. *Jardines*

Como cabe esperar, la llegada y el establecimiento de personas procedentes de otros países en este municipio también tiene su reflejo dentro del ámbito educativo, donde el alumnado de origen extranjero ha ido aumentando curso tras curso. Así, según los datos extraídos del informe semestral realizado por el Instituto Universitario de Estudios

Migratorios, Leganés, junto con Fuenlabrada y Getafe, fue uno de los municipios de la Comunidad de Madrid con mayor número de alumnos extranjeros en términos absolutos.

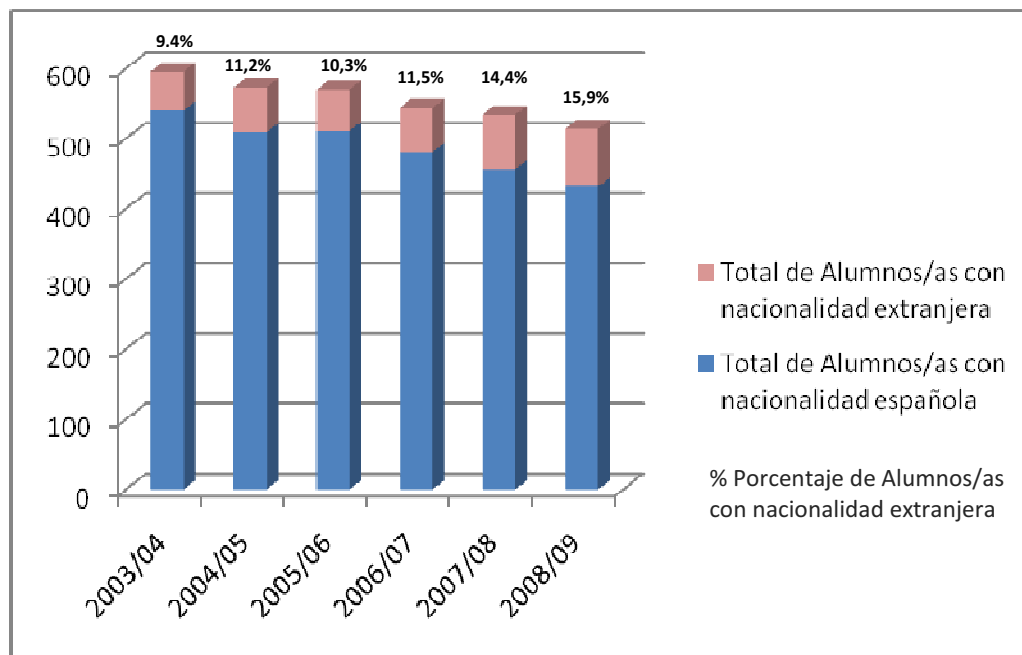
En el curso 2000/01 en Leganés se matricularon 874 alumnos extranjeros, distribuidos entre centros de Primaria y Secundaria mantenidos con fondos públicos. Este número suponía que el 5% del total de los alumnos matriculados en Leganés durante aquel curso era de origen inmigrante¹. De estos 874 estudiantes de origen extranjero, la mayoría (543) estaba escolarizada en centros de Educación Infantil y Primaria públicos, en tanto que un número menor asistía a los Institutos de Educación Secundaria públicos (292). El número de estudiantes con nacionalidad extranjera matriculados en los centros concertados fue, en aquel curso, de 39.

A pesar de los datos sobre alumnado con nacionalidad extranjera en Leganés, la presencia en el I.E.S. *Jardines* de alumnos de origen inmigrante durante el periodo en el que llevamos a cabo la investigación no fue especialmente elevado². En el gráfico (5.2) se muestran los datos relativos a su evolución desde el curso 2003/04, en el que comenzamos el trabajo de campo en este centro educativo, hasta el curso 2008/09, en el que se dio por concluido. A este respecto, consideramos relevante señalar que los datos que se presentan en dicho gráfico corresponden exclusivamente al turno de mañana³.

¹ Datos facilitados por el Servicio de Atención a la Diversidad, perteneciente a la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

² Por alumnado inmigrante el centro entiende alumnos con nacionalidad extranjera, por lo que aquéllos que tienen nacionalidad española pero provienen de familias extranjeras no aparecen reflejados en las estadísticas del centro.

³ Este centro dispone de dos turnos –mañana y tarde-. Todas nuestras observaciones tuvieron lugar en el turno de mañana, por ello, hemos considerado pertinente tomar exclusivamente los datos de la mañana.

Gráfico 5.2 Evolución del alumnado de nacionalidad extranjera en el I.E.S. Jardines

Elaboración propia. Fuente: I.E.S. Jardines

Como se puede observar, el porcentaje de estudiantes de nacionalidad extranjera fue aumentando a lo largo de todos los cursos académicos, excepto en 2005/06, en el que se produce un pequeño descenso. Asimismo, el número total de estudiantes matriculados en este centro fue disminuyendo en cada curso relativo al periodo que abarca nuestra investigación. Para los propósitos de esta tesis resulta interesante observar, además, la evolución del origen nacional de los estudiantes extranjeros, ya que los retos educativos que estos suponen para el centro son diferentes (pensemos que las dificultades que pueda presentar un estudiante de origen, por ejemplo, ecuatoriano, en principio no serán las mismas que aquéllas que pueda presentar un estudiante de origen chino). La tabla 5.1 refleja los cambios que se fueron produciendo en el centro a lo largo de nuestra investigación, en lo que respecta al origen nacional de su alumnado extranjero.

A través de los datos aportados por el instituto y recopilados en la tabla 5.1, podemos constatar el aumento de los estudiantes de origen ecuatoriano y la disminución del alumnado marroquí en el centro durante el periodo en el que tuvo lugar nuestra investigación. Estos cambios repercuten tanto en las características como en las necesidades que presenta este centro educativo curso tras curso e ilustran de forma gráfica cómo los centros educativos son organismos dinámicos en constante transformación. De esta forma, cualquier categoría

cerrada como puede ser la de “alumno de origen inmigrante” o “estudiante de origen extranjero” resulta demasiado inespecífica como para aportar claves que ayuden a hacer frente a las necesidades que presenta cada grupo étnico-nacional con sus especificidades culturales, así como cada estudiante con sus características individuales.

Tabla 5.1 Evolución del origen nacional del alumnado extranjero en el I.E.S. *Jardines*

País Curso	Ecuador	Colombia	Marruecos	Rumanía	Guinea Ecuatorial	Uruguay	China	Perú	Ucrania	Bolivia	Otros ⁴	Total origen extranjero
2003/04	11	9	10	6	5	2	4	1	2	0	6	56
2004/05	14	13	8	8	6	3	2	2	1	1	6	64
2005/06	13	11	5	6	9	3	1	2	1	1	7	59
2006/07	14	5	2	11	7	3	1	4	1	4	11	63
2007/08	22	8	4	14	7	3	0	4	4	2	9	77
2008/09	27	11	4	12	5	2	0	5	2	5	9	82

Elaboración propia. Fuente: I.E.S. *Jardines*

En los siguientes apartados realizaremos una breve descripción de algunas de las características específicas que presenta el I.E.S. *Jardines*, para continuar con un análisis de la forma en que éste se hallaba organizado centrándonos, fundamentalmente, en las medidas de atención a la diversidad previstas por la institución –especialmente aquéllas relacionadas con la diversidad cultural–. Esto nos permitirá no sólo contextualizar el *corpus* de datos recogido en el centro⁵ sino, además, entender mejor la disposición general del mismo respecto a la inclusión de los alumnos de origen inmigrante. Las características formales del I.E.S. *Jardines*, así como las medidas de atención a la diversidad cultural adoptadas por el centro, nos aportan información fundamental acerca de las condiciones institucionales que orientan, por ejemplo, las relaciones entre los diferentes agentes de la comunidad educativa, así como las posibles estrategias docentes observables dentro de las aulas, ambas cuestiones relacionadas con la

⁴ Orígenes nacionales incluidos en esta columna: Chile, Irak, Honduras, Armenia, Venezuela, Bulgaria, Canadá, Moldavia, Rusia, Cuba, República Dominicana, México, Paraguay, Costa de Marfil.

⁵ Véase Anexo I.

forma en que la identidad y la alteridad es producida y gestionada dentro del centro educativo. Por último, describiremos las características principales de la clase de Ciencias Sociales, que centrará los análisis de interacción escolar que iniciaremos aquí y desarrollaremos en el Capítulo 7.

5.2.2. Composición y equipamiento del I.E.S. Jardines

Durante los años en los que realizamos nuestro trabajo de campo el I.E.S. *Jardines* se encontraba dividido en dos edificios de tres plantas cada uno (planta baja, primera y segunda planta). En el curso 2003-04 contaba con un total de 26 aulas destinadas a impartir clases regulares –1º, 2º, 3º y 4º de la E.S.O.; 1º y 2º de Bachillerato; Diversificación– y otras 24 aulas destinadas a otro tipo de actividades –Informática, Laboratorio de Física, Laboratorio de Química, Laboratorio de Ciencias, Música, Fotografía, Dibujo, Taller de Artes, Aula de Necesidades Educativas Especiales, Seminarios de Latín y Griego, Francés e Inglés, Matemáticas y Filosofía, Lengua, Historia, Física y Religión–. El centro también contaba con un gimnasio, una biblioteca, una cafetería, una sala polivalente y dos patios de recreo. Otros espacios que también componían este centro eran: la conserjería, una vivienda destinada a uno de los conserjes, dos secretarías, despacho del director, despacho de los jefes de estudios, sala de profesores, despacho del Departamento de Orientación, espacio para fotocopadoras, cuarto para la caldera, un almacén y un total de trece espacios con aseos, uno de ellos reservado para el profesorado.

Según aparece reflejado en el “Documento de Organización del Centro” de los cursos en los que realizamos la investigación, el equipamiento audiovisual ha ido modernizándose con el paso del tiempo. Entre las modificaciones más relevantes se encuentra el reemplazo de los proyectores de transparencias por cañones para la proyección de presentaciones de *power point*, la renovación de todo el parque informático del que disponían, el aumento de ordenadores, especialmente para el uso por parte del profesorado, el reemplazo del sistema de control de la asistencia y notas del alumnado a través de ordenadores de mano o PDAs (*Personal Digital Assistance*) por la incorporación de dicha información directamente a través de internet.

Por último, cabe señalar que todas las aulas destinadas a impartir las clases regulares disponían de sillas y pupitres móviles, pizarra de tiza, mesa y silla para el profesor/a –situada a la misma altura que la de los estudiantes–, percheros y, en algunas de ellas, estanterías. La

estructura del aula, así como la disposición del mobiliario indica una concepción tradicional de la enseñanza, a través de la cual el profesor o la profesora centraliza la atención colocándose al frente de la clase, posición desde la que, en principio, puede controlar mejor las interacciones de aula. A pesar de las múltiples posibilidades de movilización del mobiliario del aula, la norma que regula la utilización de los espacios recogida en la “Programación General Anual de Centro”, establece un orden particular –mesas y sillas en línea, divididas por filas, mirando hacia la pizarra– que, según nuestras observaciones, no solía modificarse. Esa posición contribuye a la legitimación del poder de decisión que tiene el o la docente sobre los estudiantes, señalándolo como portavoz autorizado de la institución escolar. La importancia de la forma en que el aula se halla organizada reside en que ésta establece las condiciones de posibilidad en relación con el tipo de estrategias docentes que serán desplegadas durante la interacción escolar, así como el tipo de intervenciones que serán producidas por parte de los estudiantes. De esta manera, como veremos en los fragmentos de las interacciones en el aula que mostraremos más adelante, en relación con la participación en clase, resultó más frecuente observar heteroselecciones por parte del profesor que autoselecciones por parte de los estudiantes; asimismo, resultó más frecuente la observación de actividades centralizadas por el profesor en lugar de aquéllas que impulsaran el diálogo entre el alumnado, como lo haría, por ejemplo, la disposición en forma de “U” del mobiliario.

5.2.3. Organización del centro educativo

Claustro y Equipo Directivo

Los órganos de participación en la gestión y control de todo centro educativo son dos: el Consejo Escolar y el Claustro. Este último constituye el órgano de participación de la totalidad del profesorado en la toma de decisiones del funcionamiento del centro, en concreto en lo que se refiere a la planificación, coordinación, decisión e información sobre las cuestiones docentes, siendo su función primordial la de impartir clase a todo el alumnado. (Monclús, 2004). Se reúnen generalmente de forma trimestral para realizar propuestas al “Plan del Centro”, revisar normas de funcionamiento, aportar criterios al calendario escolar, ser informados de la gestión del centro, aprobar los aspectos académicos y docentes de la “Programación General Anual” y la “Memoria del Curso”⁶. El número de profesores que

⁶ Estas dos tareas sólo se realizan en el primer o último claustro del curso académico.

componen el Claustro, así como el número total de estudiantes que componen el centro ha ido disminuyendo a lo largo de los seis cursos en los que hemos realizado el trabajo de campo (véase tabla 5.2).

Tabla 5.2 Evolución del número de profesores en el centro I.E.S. Jardines

Curso	Claustro Profesores
2003/04	74
2004/05	70
2005/06	76
2006/07	71
2007/08	68
2008/09	65

En cuanto al Equipo Directivo, concretamente durante el curso 2005/06, estaba compuesto por el Director, profesor de educación secundaria en la especialidad de Latín (catedrático); el Secretario, profesor de educación secundaria en la especialidad de Geografía e Historia; la Jefa de Estudios, profesora de educación secundaria en la especialidad de Latín (catedrática) y, los dos Jefes de Estudio Adjuntos: uno maestro en la especialidad de idioma extranjero (Inglés) y, el otro, profesor de educación secundaria en la especialidad de Matemáticas. Todos ellos, al tiempo que cumplían con sus funciones dentro del Equipo Directivo, impartían clases en el instituto.

El Proyecto Educativo de Centro y otros documentos

Como ya habíamos adelantado, con el objetivo de establecer cuáles fueron las condiciones de posibilidad para la emergencia de las prácticas de alterización a las que nos referiremos en los siguientes capítulos, vamos a ofrecer una panorámica de cómo este instituto en particular se hallaba estructurado y organizado. Para ello, hemos realizado una revisión del contenido de los siguientes documentos normativos y reguladores: el “Proyecto Educativo de Centro” (PEC), el “Proyecto Curricular de Centro” (PCC), el “Documento de Organización de Centro” (DOC), el “Reglamento de Régimen Interior” (RRI) y, dentro de la “Programación General Anual”, la “Programación Anual del Departamento de Orientación” con todos sus archivos y apartados (“Plan anual de Acción Tutorial y Orientación Académico-

Profesional”; “Plan anual de Orientación Académica y Profesional”; “Plan anual de Compensación Educativa”; “Plan anual de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales y Dificultades de Aprendizaje” y “Programa de Diversificación Curricular”).

Organización del centro en torno a la diversidad

En relación con la forma en que el centro está organizado, como ya hemos comentado, nos interesan especialmente las medidas adoptadas respecto a la diversidad cultural. Para ello, analizaremos primero qué es lo que este centro educativo entiende por diversidad y cuáles son las medidas que propone para atenderla. Con este fin, hemos consultado los documentos oficiales a través de los cuales se organiza la actividad en el centro, concretamente, el Capítulo 7º del “Proyecto Curricular de Centro”, “Medidas para el tratamiento de la diversidad” y el “Plan anual de compensación educativa” que forma parte de los documentos del Departamento de Orientación del curso 2005/06. De esta forma, observamos desde dónde se piensa y, en consecuencia, desde dónde se planifican las acciones educativas para atender la diversidad:

“Por tratamiento de la diversidad entendemos la atención individualizada que **determinados alumnos** deben recibir a causa de sus **características personales y académicas**. A este respecto, los alumnos que deban ser objeto de esta atención, lo podrán ser tanto si destacan en su rendimiento académico por encima de lo habitual, como si lo hacen con retraso respecto al resto de los alumnos del colectivo en que estén inmersos”.

(Capítulo 7º del PCC; énfasis mío)

Como se puede observar a partir de este fragmento, la diversidad es entendida desde una perspectiva individualista y se centra en aspectos “personales” y “académicos” de los estudiantes. No obstante, según establece la normativa actual a este respecto (LOE, 2006), esta definición estaría más acorde con el concepto de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEES). Si se piensa en una curva de distribución normal, los ACNEES estarían situados en los extremos de dicha curva y necesitarían una atención específica e individualizada, mientras que la curva normal haría referencia al conjunto total del alumnado que, según se establece en la normativa vigente, se reconoce como diverso.

Sin embargo, según se plantea en los documentos revisados del I.E.S. *Jardines*, “tratar la diversidad” consistiría en adoptar medidas especiales, concretadas en el “Programa de

Atención a la Diversidad” (PAD) y en el “Plan Anual de Compensación Educativa” con el objetivo de atender las necesidades específicas de algunos estudiantes. En este sentido, según los documentos facilitados por el I.E.S. *Jardines*, que a su vez siguen criterios marcados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, se establecen diferencias entre tres tipos de alumnos, en función de sus necesidades específicas. Por un lado, el alumnado con necesidades de compensación educativa está compuesto por alumnos y alumnas de etnia gitana; alumnos/as inmigrantes con más de dos años de desfase curricular o que no dispongan de un nivel de castellano suficiente para poder seguir las clases; otros estudiantes con necesidades de compensación educativa. Por otra parte, el alumnado con necesidades educativas especiales son aquéllos con discapacidades (que en la tabla denominan “déficits”) y, dentro de las mismas, se establece la diferencia entre “mentales”, “motoras”, “auditivas”, “visuales”, “trastornos de déficit de atención con hiperactividad” (TDAH), “trastorno generalizado del desarrollo” (TGD), “trastornos graves del lenguaje” y “plurideficiencias”. El tercer grupo está conformado por alumnado con altas capacidades (que en la tabla está categorizado como “superdotado”).

Tabla 5.3 División de alumnos establecida por el centro, siguiendo los criterios marcados por la Consejería de Educación de la CM, en función de sus necesidades específicas

ALUMNADO CON NECESIDADES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA							
ALUMNOS ETNIA GITANA	ALUMNOS INMIGRANTES		OTROS ALUMNOS con Necesidades de Compensación Educativa				
	Con DESFASE + 2 años	Con DESCONOCIMIENTO DEL CASTELLANO					
ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES							
Def. Mental	Def. Motora	Def. Auditiva	Def. Visual	TDAH	TGD	Trastornos graves lenguaje	Plurideficientes
ALUMNADO SUPERDOTADO							

Fuente: Plan Anual de Orientación 2005/06 del I.E.S. *Jardines*

El modelo que subyace a esta división, como ya avanzamos en el capítulo anterior, concretamente la que concierne al alumnado de origen inmigrante, responde a una visión asimilacionista de la educación, en la que el conocimiento oficial y legítimo no se verá modificado ante la llegada de nuevos capitales simbólicos, es decir, nuevos contenidos, nuevas

lenguas o nuevas formas de hacer (Martín Rojo, 2010; Torres, 2011). Los criterios de adecuación al nivel que al estudiante de origen inmigrante le corresponde por edad son los mismos que para aquellos estudiantes de origen local y la lengua vehicular para poder acceder a los contenidos impartidos en clase, es el castellano en su variedad peninsular. En este sentido, desde la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid se diferencia entre “desfase curricular” en el primer caso y, “desconocimiento del castellano”, en el segundo. La designación de las necesidades específicas de cada estudiante determina el tipo de programa al que el alumno/a será derivado. A continuación, describiremos aquéllos que ofrece o ha ofrecido el centro durante el periodo en el que llevamos a cabo nuestro trabajo de campo y que consideramos relevantes por su relación con el alumnado de origen inmigrante.

***Programas educativos ofertados por el centro y relacionados con
el alumnado de origen inmigrante***

Desde el curso 2002/03 el I.E.S. *Jardines* dispone de un **Programa de Educación Compensatoria** que se divide en dos modalidades:

- **Modalidad A:** Apoyo dentro del aula. Es el propio profesor de la asignatura quien debe atender a la diversidad y a las necesidades específicas de su alumnado.
- **Modalidad B:** Apoyo fuera del aula. Esta modalidad se organiza de diferentes formas dependiendo del curso y de las materias en las que los alumnos pueden ausentarse. En los cursos 2004/05 y 2005/06 el apoyo tenía lugar fuera del aula y estaba destinado a alumnos que contaban con un desfase curricular importante. Según se refleja en el “Plan Anual de Compensatoria” se realizó de la siguiente forma:

“Las profesoras de compensatoria se reparten la docencia por «ámbitos», una de ellas de las Matemáticas (MAT) y Ciencias Naturales (CCNN) y la otra de Lengua y Literatura Castellanas (LLC) y Ciencias Sociales (CCSS). Se adscriben a dos grupos del nivel (...). Banda horaria coincidente en LLC, MAT y refuerzos de los profesores del área y las profesoras de compensatoria, de forma que se constituyen en un agrupamiento más, tanto en 1º como en 2º. De estas horas dedicadas al trabajo de las áreas instrumentales del curso e impartidas al cien por cien por las profesoras de compensatoria, una a la semana se dedica a reforzar los objetivos mínimos de CCSS y CCNN, en coordinación con los profesores del aula de referencia. Un profesor de inglés también desdobra para darles todas las horas de esta asignatura en grupo reducido.

En los cursos de 3º y 4º de la ESO, al ser menos, los apoyos de compensatoria se hacen sacando al alumnado algunas horas fuera del aula. El profesorado

decide si le puede atender dentro del aula mediante adaptación curricular, o si, por el contrario, su asignatura es susceptible de verse reducida para que salga a aprendizajes *más instrumentales*”.

(Plan Anual de Compensatoria 2005/06, pp. 4-5)

A pesar de que este programa no está diseñado específicamente para hacer frente a las dificultades que el alumnado de origen inmigrante pudiera presentar a la hora de superar los objetivos marcados dentro del sistema educativo español, los datos procedentes de diversas investigaciones (véase, por ejemplo, el Informe Anual del Defensor del Menor de Madrid, 2004) advierten que resulta muy frecuente que, tanto los estudiantes extranjeros como el alumnado gitano sean calificados con más facilidad como alumnos/as con dificultades de aprendizaje y, en consecuencia, sean derivados a este tipo de programas. En este sentido, desde el Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia se denuncia, por ejemplo, la representación excesiva de este tipo de alumnado dentro de los Programas de Educación Especial, como la Educación Compensatoria:

“Dos de los principales motivos de preocupación que aparecen en los informes sobre desigualdad en la educación son **la segregación y la representación excesiva de determinados grupos en la «educación especial»**. Si bien varios Estados miembros señalan que estos problemas afectan a diversos grupos minoritarios y de inmigrantes, el mayor número de referencias a estos problemas está relacionado concretamente con las poblaciones romaníes. Varios Estados miembros señalan la existencia de concentraciones desproporcionadamente elevadas de alumnos romaníes en algunas clases y de una excesiva facilidad para calificar a los niños romaníes como alumnos discapacitados y con dificultades de aprendizaje”.

(Informe Anual del Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, 2005, p.13; énfasis mío)

Como ya indicamos en el Capítulo 4, este tipo de programas parten de una concepción educativa que entiende la diferencia como déficit, apuntando la responsabilidad del fracaso escolar de determinados estudiantes a sus características individuales, entre ellas, las culturales, fruto de una situación socioeconómica carencial (Martín Rojo y Mijares, 2007a; Mijares, 2007a; Poveda, 2001). Desde esta perspectiva, la atención se centra tanto en aquellos contenidos que el estudiante desconoce como en las habilidades de las que carece, al margen de otros capitales simbólicos procedentes de la formación recibida previamente en el país de origen (por ejemplo, conocimiento de otros idiomas, variedades dialectales, contenidos

curriculares diferentes, etc.). A través de estos programas se trata de compensar las “carencias” con respecto al conocimiento curricular legitimado por el Sistema Educativo Español. Como se puede observar a través del fragmento previo, extraído del “Plan Anual de Compensatoria de Centro”, los estudiantes se retiran de las aulas de referencia para pasar a trabajar en grupos reducidos, con el fin de que puedan recibir una atención más personalizada. Sin embargo, tal y como nos indicaron los propios profesores encargados de dicha tarea durante las entrevistas, éstos no siempre disponen del conocimiento adecuado para hacer frente a las dificultades, ya sean específicamente lingüísticas o culturales, que puedan presentar los estudiantes:

“Otra [carencia] (...), pues habría que poner más empeño, por parte de la Administración, pues el formar al profesorado. Porque es que no, no estamos, no estamos preparados. O sea, todo, pues por gente que eso, que tenemos ganas de que esto funcione, de que vemos estas necesidades, de que queremos que los chicos salgan adelante y que sean como los demás porque tienen todos los derechos igual que los demás, ¿no?, y queremos precisamente eso que estábamos comentando, que puedan acabar sus estudios aquéllos que quieran hacerlo, ¿no?, poniéndoles todos los medios. Y el profesorado, pues no, no, no tenemos recursos de formación”.

(Entrevista a la Jefa de Estudios, curso 2003/04; énfasis mío)

En el I.E.S. *Jardines*, dentro de este programa no sólo se estudian los contenidos de la asignatura de referencia, sino que también se dedican algunas sesiones al trabajo y desarrollo de lo que desde el Departamento de Orientación se entiende como “habilidades sociales”, sesiones en las que se explicitan y se ponen en práctica a través de juegos de rol, formas de relación social acordes con las convenciones aceptadas por la sociedad española. Estas sesiones, según nos comentaba una de las profesoras de Educación Compensatoria, serían centrales para la formación de estos estudiantes, incluso, según su opinión, más importantes que el conocimiento curricular que han de alcanzar para promocionar al siguiente curso:

“(...) entonces yo te digo que yo mi aportación... porque los conocimientos los pueden... una vez que el niño domina el lenguaje esos conocimientos que tú les puedes dar los pueden adquirir dentro... cuando estén en el grupo de clase o mirando en internet o mirando en un libro (...) entonces hay otras cosas como puede ser el respet... el... eso, el respetar un sitio cuando se está trabajando, respetar a los compañeros, unas normas, que yo creo que si no las aprenden aquí es muy difícil [que las aprendan en otro sitio]”.

(Entrevista con la profesora de Educación Compensatoria, curso 2003/04; énfasis mío)

A continuación, en la tabla 5.4, presentamos algunos ejemplos del tipo de contenidos que se trabajaron durante estas sesiones, tomados del programa destinado al alumnado de 1º de la E.S.O. asistente al Programa de Educación Compensatoria durante el curso 2005/06, para el primer y segundo trimestre:

Tabla 5.4 Contenido del Programa de Habilidades Sociales para alumnado asistente al Programa de Educación Compensatoria de 1º de la E.S.O.

Programa de Habilidades Sociales para alumnado de Educación Compensatoria Primer y Segundo Trimestre Curso 2005/06	
Mes	Contenido
Octubre	Vídeo: “Tú puedes cambiar el mundo” Qué entendemos por habilidades sociales La comunicación verbal y no verbal
Noviembre	La comunicación verbal: el código oral y el código escrito Las normas de convivencia La expresión de los sentimientos
Diciembre	El diálogo: cómo empezar, mantener y terminar una conversación Asertividad, hacer y recibir cumplidos
Enero	El diálogo: cómo empezar, mantener y terminar una conversación Asertividad, hacer y recibir cumplidos Decir “no” adecuadamente
Febrero	Las relaciones con el otro sexo
Marzo	Conócete a ti mismo: capacidades, limitaciones, metas. La apariencia personal Cómo te perciben los demás

Fuente: Departamento de Orientación del I.E.S. *Jardines*

Esta clase en particular estaba compuesta por cinco alumnos/as, dos procedentes de Guinea Ecuatorial, dos de Colombia y una alumna procedente de España (presente en este programa por problemas médicos que le impedían asistir con frecuencia a las clases regulares). Los contenidos escogidos para estas sesiones sobre “habilidades sociales”, como no podría ser de otra manera, no eran neutrales, sino que reflejaban, entre otras cuestiones, las ideas que tienen las educadoras acerca de aquello que consideran fundamental para ser un “buen ciudadano”, concretamente, para ser un “buen ciudadano español”. Durante las clases que

tuvimos oportunidad de presenciar⁷, los contenidos expuestos no fueron cuestionados, ni aprovechados como pretexto para intentar comprender desde dónde y por qué motivos emergen prácticas y costumbres diferentes a las españolas en otros países. Desde nuestro punto de vista, esto hubiera ayudado a la elaboración de argumentos que, en caso de considerarlo oportuno, permitieran a las educadoras contestar aquellas prácticas que no son aceptables en nuestra sociedad sin caer en la imposición no argumentada (“esto en España se hace así”). De esta manera, podemos señalar que la forma de entender y de desarrollar las actividades durante estas sesiones reflejaba, una vez más, una concepción asimilacionista de la educación, a través de la cual las profesoras, entendidas como representantes legítimas o como voces autorizadas de la sociedad receptora, reproducen el orden social de la misma (Bourdieu, 1985/2008). De la observación de estas interacciones de aula, por tanto, se desprende que las prácticas y costumbres de la sociedad receptora eran entendidas por las educadoras como aquéllas “correctas”, “modernas” y “superiores”, frente a otras formas de hacer (en ocasiones entendidas también como formas de ser) “equivocadas”, “arcaicas” e, incluso, “inferiores” que debían ser reemplazadas en nombre de la adaptación de estos estudiantes recién llegados al país receptor (Rasskin, 2012).

Asimismo, la atención que recibían las normas para la convivencia dentro de la sociedad española durante el desarrollo del Programa de Educación Compensatoria, en detrimento del aprendizaje de los contenidos curriculares de la materia de referencia, favorecía el hecho de que algunos docentes expresaran un profundo rechazo hacia los mismos, como es el caso del profesor de Ciencias Sociales cuya clase observamos y analizamos: “La Compensatoria es una mentira para los padres. Para que piensen que se está haciendo algo” (Profesor de Ciencias Sociales. Notas del Cuaderno de Campo, curso 2004/05).

Este descontento, junto a la percepción de desbordamiento puestos de manifiesto tanto en los intercambios informales como en las entrevistas con los docentes, posibilitan la emergencia de propuestas segregadoras por parte de los mismos que, en nuestra opinión, poco ayudan a favorecer la cohesión social:

“Hay chavales que necesitan dieciocho horas de Compensatoria, no dos, ni tres, ni cuatro. **No deberían de pasar tantas horas con el grupo normal.** Quieren que adaptemos las clases y ¡no hay tiempo!”

(Profesor de Ciencias Sociales. Notas del Cuaderno de Campo, curso 2004/05;
énfasis mío)

⁷ “Normas de convivencia” y “Expresión de sentimientos”.

De esta forma, el Programa de Educación Compensatoria oscila entre objetivos explícitos, presentes en los documentos oficiales, como el de mejorar el rendimiento de los estudiantes con dificultades de aprendizaje para alcanzar los objetivos marcados en cada nivel y, otros, implícitos, en los que subyace una concepción de la educación asimilacionista, en el que prevalecen los valores y las normas locales sin fomentar una visión crítica de las mismas ni la inclusión de otras formas de hacer. Esta forma de entender la educación, reproductora del orden social preexistente, se traduce en prácticas educativas que no facilitan que los estudiantes que acuden a este programa adquieran los conocimientos necesarios para incorporarse de nuevo a las clases de referencia, contrariamente a la finalidad de los mismos. Como hemos visto en los fragmentos de entrevista expuestos anteriormente, en el I.E.S. *Jardines* nos encontramos bien con un traspaso de responsabilidades –“porque los conocimientos los pueden (...) adquirir dentro... cuando estén en el grupo de clase o mirando en internet o mirando en un libro” (Profesora de E. Compensatoria)–, o bien con una demanda de un sistema más segregador –“Hay chavales que necesitan dieciocho horas de Compensatoria, no dos, ni tres, ni cuatro. No deberían de pasar tantas horas con el grupo «normal»” (Profesor de Ciencias Sociales)–. Si a todo ello se añade la falta de formación específica para hacer frente a las dificultades que presentan los diferentes estudiantes de origen inmigrante a la que hacen referencia los propios profesores, no resulta tan extraño que la trayectoria de este tipo de alumnado alcance las cotas más altas de fracaso escolar.

Otro programa de Atención a la Diversidad de los que dispone este centro es la **Diversificación Curricular**, entendida por el mismo como:

“Una medida extraordinaria, excepcional; no es ni la única ni la más importante. (...) **Es una medida de atención a la diversidad de carácter extraordinario**, que se aplica, después de que se han mostrado ineficaces otras medidas como las recuperaciones, apoyos o adaptaciones curriculares”.

(Plan de Diversificación Curricular; énfasis mío)

Según el “Proyecto Curricular del Centro” dicho programa está dirigido a aquellos alumnos que:

“presenten alguno o algunos de los problemas de aprendizaje o deficiencias [de carácter psíquico, deficiencias significativas en el aprendizaje, diversidad de origen social que repercuta al proceso de enseñanza-aprendizaje y problemas de personalidad], [estos] podrán ser objeto de **medidas de corrección o apoyo** a través de programas de adaptación curricular”.

(Proyecto Curricular de Centro; énfasis mío)

Efectivamente, según la normativa vigente, se trata de una medida de atención a la diversidad de carácter extraordinario que sólo se aplica cuando otro tipo de programas y refuerzos han fracasado previamente. El programa está dirigido a estudiantes mayores de 16 años que no se encuentran en condiciones de promocionar a los siguientes cursos con el objetivo de que obtengan el Graduado en Educación Secundaria. El contenido y la organización de las clases es diferente a las ordinarias, siendo sus rasgos más característicos el reducido número de estudiantes por aula –un máximo de 15– para fomentar la cercanía y la atención individualizada, así como la adaptación del currículo, en el que tendrán una mayor incidencia los contenidos instrumentales o aplicados considerados “útiles para la vida” (Portal *Educa Madrid* de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2010).

Estos programas se encuentran divididos en dos tipos, uno de adaptaciones curriculares consideradas “no significativas” y otro de adaptaciones “significativas”:

- **Adaptaciones no significativas:** consisten en una disminución o aumento de la dificultad de los contenidos que se desarrollan en la programación. Ésta es realizada por el profesor de la asignatura en colaboración con los profesores de apoyo del Departamento de Orientación (cuando éste así lo solicite).
- **Adaptaciones significativas:**

“Son aquéllas que suponen una alteración sustancial del contenido del currículo del área, ocasionando para los alumnos afectados una variación importante de los contenidos exigidos para promocionar el curso”.

(Proyecto Curricular del Centro)

El proyecto de adaptación curricular significativa debe ser aprobado por los Departamentos Didácticos afectados. En su realización colaboran el Departamento de Orientación y, especialmente, los profesores de apoyo del mismo. Todas las adaptaciones realizadas figuran en el Libro Escolar del alumno.

Así como ocurría con los programas de Educación Compensatoria, los programas o medidas de Diversificación también cuentan, en este centro, con una representación de estudiantes de origen extranjero superior a la de estudiantes españoles. A pesar de que la asistencia a este tipo de programas constituye un aspecto positivo frente a los casos de abandono escolar, al mismo tiempo, constituye un indicador de una escolarización diferenciada según procedencia y nivel de aspiraciones del alumnado. Como se advierte en el Informe anual del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2004), el desequilibrio en los niveles formativos que alcanza un elevado porcentaje del alumnado de origen inmigrante

en relación con los estudiantes de origen local se convierte en un futuro y posible factor de fractura social.

Otro tipo de programas de Atención a la Diversidad ofrecidos por el centro, que no son de carácter obligatorio según la normativa vigente de la Consejería de Educación durante el periodo en el que llevamos a cabo nuestra investigación, han sido los siguientes:

Durante el curso 2003/04, el centro dispuso de un **programa de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO) Árabe**, dirigido a los alumnos de origen marroquí. Debido a problemas de coordinación de los propios encargados y al reducido número de alumnos/as, las clases sólo duraron unos pocos meses. El director del centro intentó volver a instaurar el programa de enseñanza de árabe, pero el descenso de alumnado de origen marroquí, como hemos visto en la tabla 5.1 relativa a la evolución del origen nacional del alumnado inmigrante a lo largo de los cursos en los que realizamos el trabajo de campo, no facilitó esta tarea. No obstante, durante los cursos 2003/04, 2004/05 y 2005/06 se dispuso de un curso de lengua árabe dirigido a los profesores de éste y otro instituto del municipio de Leganés. La organización de dicho curso, enmarcado en las actividades de formación del profesorado, como ya adelantamos en el Capítulo 2, fue llevado a cabo por el equipo directivo, siendo su formadora una de las investigadoras del proyecto de investigación dentro del cual esta tesis cobra sentido (para más detalles véase Mijares, 2007b).

En esta misma línea, durante el curso 2008/09 el centro ofertó un curso extraescolar de “Lengua, Cultura y Civilización Rumana” dirigido a sus estudiantes –independientemente de su origen nacional– en el que participaron un total de siete alumnos/as de 1º y 2º de Bachillerato de origen rumano. No obstante, según aparece en el informe de seguimiento trimestral presentado por la Monitora de Apoyo y Refuerzo Escolar durante ese curso, el programa comenzó a presentar problemas de asistencia. Finalmente, dejaron de ofertarlo debido a la falta de participación de los estudiantes.

Departamentos y personal especializado para la atención de la diversidad en el centro

A lo largo de los seis cursos académicos en los que hemos realizado diferentes tareas de investigación en este instituto, el personal previsto para cubrir las necesidades planteadas por el aumento de la diversidad en el centro ha ido variando enormemente. Según aparece en el Plan Anual de Compensación Educativa, en el curso 2002/03 al Instituto se le asigna una profesora a jornada completa para realizar las tareas propias del Programa de Educación Compensatoria. La

situación desde entonces ha ido cambiando, siendo cada vez mayor la necesidad de personal y recursos para la realización de tareas dentro de este programa. Durante los cursos 2003/04 y 2004/05, el Departamento de Orientación disponía de los siguientes perfiles profesionales: una Orientadora; una profesora de Educación Compensatoria a tiempo completo; una profesora de Educación Compensatoria a tiempo parcial; una Técnica de Servicios a la Comunidad a tiempo parcial; un profesor de Pedagogía Terapéutica a tiempo parcial; dos profesores de Diversificación (que son profesores del propio I.E.S. *Jardines*) uno en el ámbito tecnológico y otro en el ámbito lingüístico.

A partir del curso 2005/06, además, el Instituto puso en marcha un Programa Experimental para la incorporación de alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), lo que ha supuesto un incremento del personal para la atención a la diversidad y una mejora de los recursos de los que dispone el Departamento de Orientación.

Por último, a partir del curso 2007/08, el centro incorporó una nueva figura –la del monitor/mediador– para el apoyo en todas aquellas acciones dirigidas al alumnado de origen extranjero. De esta forma, su objetivo principal consistía en:

“conseguir una mayor integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo potenciando acciones de refuerzo y apoyo, mejorando la convivencia (...), así como un mayor acercamiento de las familias a la vida de los centros educativos”.

(Memoria del Monitor/Mediador del I.E.S. *Jardines*, curso 2007/08)

Este último recurso forma parte del Programa de Acciones de Refuerzo y Apoyo para el Alumnado Inmigrante coordinado por la Consejería de Inmigración y Cooperación, la Consejería de Educación y la Consejería de Empleo y Mujer de la Comunidad de Madrid y surgió a partir del curso 2006/07, cofinanciado por el Fondo Social Europeo. Según figura en el portal web de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, las funciones del o la Monitora/Mediadora son tres: (1) realización de actuaciones de refuerzo y apoyo curricular; (2) facilitar el acercamiento de las familias a los centros educativos y la mejora de la comunicación con el profesorado y, (3) promover la participación de los alumnos inmigrantes en las actividades de ocio y tiempo libre ofertadas por el centro.

Dado que las competencias de esta figura en algunos casos se solapaban con las funciones asignadas a la Trabajadora Social o a la Orientadora, generando tensiones entre las mismas, en este centro se tomó la decisión de adscribir esta figura a la Jefatura de Estudios en lugar de al Departamento de Orientación. No obstante, al no cumplir con un perfil docente, se

dieron también algunos casos de falta de aceptación por parte de algunos miembros del Claustro. Las acciones de refuerzo y apoyo llevadas a cabo durante el curso 2008/09 se centraron particularmente en cuatro estudiantes de origen colombiano y ecuatoriano recién llegados al centro con los que trabajaba dos ámbitos: (1) cuestiones relacionadas con la cultura, la historia y la geografía del país receptor y (2) aspectos curriculares en los que los estudiantes necesitaban refuerzo. Asimismo, de las dos horas semanales asignadas a estas tareas, utilizaba también algunos espacios para trabajar el duelo migratorio:

“Y luego, la otra parte, pues sería un poco ayudarles a elaborar ese duelo migratorio y también, a tener un espacio en el que compartir sus vivencias, sus biografías, sus costumbres, lo que extrañan, lo que sienten...”

(Entrevista a la Monitora/Mediadora, curso 2008/09)

Otras actividades relacionadas con la interculturalidad en el centro

A lo largo del periodo en el que llevamos a cabo nuestra investigación, los programas dirigidos a la mejora de la convivencia en el centro han ido variando, según la emergencia de nuevas necesidades, y complejizándose, gracias a las experiencias pasadas y al interés del Equipo Directivo por favorecer el conocimiento de todos los miembros del colectivo escolar. Dentro del Plan de Acogida, el centro puso en marcha una actividad denominada “Punto de Encuentro”, cuya finalidad consistía en propiciar el encuentro y el conocimiento entre alumnos de diferente origen, así como ofrecer apoyo a aquellos estudiantes recién llegados o con dificultades de relacionarse con otros compañeros:

“En el recreo establecimos un aula abierta con juegos... ha servido como de acogida para niños que estaban poco integrados. Al principio sólo iban los de compensatoria, pero se ha ido abriendo, cada vez hay más niños. Ha funcionado con los pequeños, el aula está en el pabellón de los pequeños. En esta aula hay juegos interculturales: juegos de otros países. Hay más niñas, sobre todo las que no están integradas en su grupo de clase. Para los niños no integrados el recreo es el peor momento, no quieren salir, pues es el momento en el que ven que están más solos”.

(Entrevista a la Orientadora, curso 2003/04)

De este programa se derivó otro relacionado con la llegada de nuevos estudiantes que se llamó “Comisiones de Bienvenida” y que era llevado a cabo por estudiantes voluntarios de cada clase:

“Hemos tenido, aunque este año ha habido pocas incorporaciones a lo largo del curso, establecidas comisiones de bienvenida en las clases. Había tres, cuatro voluntarios que se encargaban de recibir a los chicos que se incorporaban a lo largo del año”.

(Entrevista a la Orientadora, curso 2004/05)

Ambos programas se transformaron en lo que a partir del curso 2006/07 se llamó “Proyecto Brújula” y “Proyecto Ayudante”. El primero, estaba encaminado a favorecer que los estudiantes recién llegados de origen inmigrante fueran conociendo algunas características culturales, históricas y geográficas tanto del país receptor como de la localidad en la que está ubicado el instituto. Se realizaban actividades que favorecieran la relación entre lo que ya conocen de su país de origen y aquello que desconocen del país receptor. Las acciones llevadas a cabo por la Monitora/Mediadora mencionadas más arriba estarían enmarcadas dentro de este programa. El segundo, estaba coordinado y supervisado por el Departamento de Orientación (D.O), y lo llevaban a cabo dos o tres estudiantes designados “Ayudantes” por clase, elegidos por los compañeros de aula. Recibían formación sobre “escucha activa”, “empatía” y “estilos de comunicación” y se reunían periódicamente con los miembros del D.O. en sesiones confidenciales. Se les asignaba tres funciones: (1) acogida de estudiantes recién llegados; (2) detección de tensiones o conflictos dentro y fuera del aula y, (3) derivación de casos al D.O. En este programa de “Ayudantes”, los estudiantes sólo podían participar en él durante un solo curso académico:

“No queremos los súperayudantes del instituto sino que queremos que pasen todos por esa experiencia. Entonces, cada año, si pasan cuarenta o cincuenta chavales, porque son más o menos los que manejamos... ehh... pueden elegir de dos a tres por clase yy, pues, que al año siguiente se benefician de ese programa otros y así”.

(Entrevista a la Orientadora, curso 2008/09)

Asimismo, el centro cuenta con talleres (por ejemplo, de decoración) y torneos deportivos que tienen lugar durante los recreos y que también sustituyen al antiguo “Punto de Encuentro”:

“Entonces, poco a poco, esa necesidad de cubrir un tiempo ahí que podía ser hostil para algunos lo hemos suplido con los Ayudantes, los ayudantes también ahora rescatan a gente con el tema... es una de sus funciones con el tema de acogida. Constantemente están viniendo... se incorporan todas las semanas. (...) hacen el acompañamiento también en el patio. Con todo eso el Punto de Encuentro se nos ha quedado sin ningún sentido ya. Se ha ido transformando en ideas mejores. Primero, organizar cosas en el recreo (...), y luego otras actividades con monitores”.

(Entrevista a la Orientadora, curso 2008/09)

Colaboraciones con instituciones externas

Por último, cabría mencionar, tal y como aparece descrito en el “Plan Anual de Compensatoria”, que el centro también colaboraba con instituciones externas (i.e.: Subdirección Territorial a través de los Servicios de Programas Educativos de la Consejería de Educación de la CM; Instituciones del Ayuntamiento a través de los Servicios Municipales como, por ejemplo, Salud Mental, Trabajadores Sociales, Mesa local de absentismo; ciertas ONGs para apoyar actividades de tarde como el Programa “Buenas Tardes”, donde se realizan actividades deportivas y de apoyo al estudio en el centro) a la hora de gestionar y poner en marcha actividades relacionadas con el favorecimiento de la integración de todos los estudiantes en el centro, especialmente aquéllos de origen inmigrante.

De forma puntual, también se mantienen contactos con aquellos organismos que puedan facilitar la actividad educativa, como, por ejemplo, Embajadas y Oficinas de Turismo de distintos países. Al igual que ocurría en las disposiciones normativas analizadas en el Capítulo 4, la apropiación de los términos “integración” e “intercultural” que se hace en el I.E.S. *Jardines* es muy similar a la primera. Se trata, como hemos visto, de proporcionar ayudas para que el alumnado de origen inmigrante “se integre” a una cultura ya dada –la española–, como si ésta estuviera exenta de transformación. Asimismo, la mayor parte de las medidas están dirigidas al alumnado de origen inmigrante y cuando las mismas se amplían al alumnado de origen local, nos encontramos con que o bien éste no participa –como es el caso del curso extraescolar de “Lengua, Cultura y Civilización Rumana”–, o bien sólo se implica a un número limitado de estudiantes de origen local –como es el caso de los programas de Bienvenida referidos con anterioridad–. Una vez presentadas las condiciones generales que regulan las acciones que tienen lugar en el I.E.S. *Jardines* y, específicamente, sus medidas de Atención a la

Diversidad cultural, a continuación, pasaremos a describir las condiciones particulares de la clase de Ciencias Sociales que analizaremos en detalle en el Capítulo 7.

5.3 CARTOGRAFÍA DE LAS CONDICIONES DEL TERRITORIO: LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES

La observación dentro del aula donde se impartía la asignatura de Ciencias Sociales objeto de los análisis discursivo-interaccionales que abordaremos en el Capítulo 7 comenzó el día 25 de octubre de 2004 y finalizó el día 9 de diciembre de 2004. En el transcurso de esos meses se tuvo acceso a la observación de un total de nueve clases, cinco de las cuales correspondieron a la unidad didáctica completa de “Al-Andalus” que fueron grabadas en formato de audio digital y posteriormente transcritas en su totalidad.

Mi relación particular con el profesor de la asignatura fue cambiando a lo largo de todo el proceso de observación dentro del aula. Al principio, su estilo directivo y su negativa a que grabase en video influyeron enormemente en mi decisión de adoptar un papel pasivo. Sin embargo, con el paso del tiempo y mi presencia reiterada en los distintos escenarios que conforman el instituto, logré establecer lazos importantes tanto con el profesor de la asignatura como con otros miembros del personal docente, sobre todo, gracias a la participación en otras actividades, como una excursión a Aranjuez y mis interacciones informales con distintos miembros de la comunidad educativa durante el recreo o en la sala de reuniones del profesorado. La relación con los estudiantes fue más distante dado el control que ejercía el profesor de Ciencias Sociales sobre mi trabajo y la escasez de oportunidades que tuve para interactuar tranquilamente con ellos; no obstante, con algunos tuve una relación más cercana y pude realizar una entrevista grupal que comentaremos más adelante.

En cuanto a la composición demográfica de la clase que centrará los análisis del Capítulo 7 señalaremos que estaba compuesta por veinticinco estudiantes, de 13 a 15 años, cinco de los cuales procedían de otros países, concretamente: Marruecos, Rumanía, China, Guinea Ecuatorial y Ecuador. La información que tenemos sobre ellos y que presentamos en el siguiente apartado, procede de diversas fuentes: por un lado, observaciones propias durante la interacción dentro y fuera del aula y, por el otro, la visión de diversos docentes acerca de estos estudiantes, obtenidas mediante entrevistas y encuentros informales con los mismos, especialmente del profesor de Ciencias Sociales. También contamos con la información proporcionada por la Orientadora durante la primera fase del trabajo de campo realizado en este instituto, a través de entrevistas informales en las que fue indicando la trayectoria y las

características que consideró más interesantes para nuestra investigación acerca de estos estudiantes en concreto. Toda esa información nos ayudará a comprender mejor los procesos que tienen lugar durante las interacciones en el aula y que analizaremos posteriormente.

5.3.1. Los estudiantes de origen inmigrante en la clase de Ciencias Sociales

Conviene, por tanto, que reparemos en algunas de las características del alumnado de origen inmigrante –Mohamed, Xiao Yün, Mariana, María y Nicolau– que formaba parte de las clases registradas y que protagonizan algunas de las secuencias extraídas para esta tesis. A través de dichos ejemplos pretendemos ilustrar algunas de las situaciones en las que los profesores entrevistados son partícipes de discursos que van más allá de ellos mismos, a partir de los cuales llevan a cabo procesos de alterización tomando a algún estudiante concreto como representante de entidades más grandes como pueden ser sus países de origen.

Mohamed: alumno originario del norte de Marruecos (lo cual influyó enormemente en el hecho de que se convirtiera en protagonista -directa o indirectamente- de la mayor parte de los fragmentos extraídos durante la unidad de “Al-Andalus”). Llegó al I.E.S. *Jardines* en 1º de la E.S.O. junto con su hermano mayor; no obstante, en España llevaba tres años estudiando en otro instituto del municipio de Leganés. La Orientadora subrayó durante la entrevista el hecho de que este alumno vivía en una casa exclusivamente con hombres (concretamente mencionó tíos y amigos) así como que pasaba mucho tiempo solo, pues, al parecer, dichos familiares se ausentaban de la casa durante periodos prolongados, dejándoles a él y a su hermano sin tutela. Este hecho, nos comentaba, se da en muchas de las familias marroquíes que han tenido oportunidad de conocer a través de sus estudiantes. Las expectativas acerca de este alumno por parte de los docentes fueron cambiando a lo largo del tiempo de su escolarización en el I.E.S. *Jardines*, tornándose cada año más negativa:

“Cuando llegó al centro en 1º de la E.S.O. era un alumno muy prometedor, muy trabajador. Ahora en la calle se junta con otros chicos marroquíes y poco a poco ha ido tomando las mismas actitudes que su hermano mayor como el desinterés por el estudio”.

(Entrevista con Orientadora, curso 2004/05; Notas del Cuaderno de Campo)

Durante el curso 2004/05 se apuntó para participar en una actividad extraescolar para jugar al fútbol en la que, según fue subrayado por la Orientadora, se encontraba con otros estudiantes de origen marroquí. En cuanto al manejo de la lengua española nos comenta que era bueno a nivel oral, pero que presentaba bastantes dificultades a nivel escrito; a pesar de ello, me comenta que Mohamed no quería acudir a las clases extraescolares de español ofrecidas en el mismo centro. Durante el curso 2004/05 recibía clases de Educación Compensatoria en las siguientes asignaturas: Lengua y Literatura Castellana, Matemáticas e Inglés.

En relación con la información proporcionada acerca de este alumno en concreto cabe destacar que, al contrario que en los demás casos de estudiantes de origen extranjero que presentaremos a continuación, a lo largo de la entrevista se fueron entremezclando datos particulares sobre el alumno, con algunas visiones estereotipadas acerca del colectivo marroquí en general:

“[Los marroquíes] no tienen motivación por el estudio, sólo quieren acabar de estudiar y ponerse a trabajar. No les interesa participar en actividades extraescolares y es muy difícil lograr que se apunten a las excursiones. Es una pena porque es una oportunidad de integración que se pierde. Se autoexcluyen. Una cosa son las amistades en el instituto y otra las amistades fuera de él. Fuera se juntan entre ellos [los marroquíes], pasan mucho tiempo en la calle y al estar tanto tiempo solos, [sin vigilancia] la hora de llegada a casa es la misma que la de los mayores. No hay compromiso, [los padres o tutores] siempre te dicen a todo que sí pero luego resulta que no, que no te escuchan, que no vienen a las citas que habían fijado. Para conseguir que vengan hay que realizar un arduo trabajo a golpe de teléfono y aguantar muchos plantones. [Respecto a la vestimenta] algunas chicas vienen con velo y otras no, cada una viene como quiere y al instituto le parece bien. El problema con las mujeres es con la gimnasia: a partir de que éstas cumplen 14 años, sus familias les prohíben hacer gimnasia. [Los profesores de gimnasia], tratan de animarlas, incluso las dejan participar sin que lleven chándal. Sabemos que pedir eso ya es el no va más, pero aún así es difícil de lograr que se levanten de la silla, a veces incluso se encierran en los baños”.

(Entrevista con Orientadora, curso 2004/05; Notas del Cuaderno de Campo)

Lo interesante de este movimiento discursivo –en el que el hablante enuncia primero características que considera relevantes acerca de un caso particular (el alumno Mohamed), para mencionar después características que entiende generales del grupo al que considera que ese caso particular pertenece (el marroquí)– es que, en ningún caso la informante encontró

necesidad de justificarlo. La ausencia de este tipo de argumentos indica que quien enuncia el discurso da por hecho que se trata de significados y posiciones socialmente compartidas y que, por lo tanto, no resulta necesario ningún tipo de explicación o aclaración al respecto. Teniendo en cuenta que se trataba de una entrevista, es decir, de una interacción solicitada, y que, por lo tanto, la informadora tenía conocimiento previo de los intereses de nuestra investigación, es importante que nos detengamos en las indicaciones que hace sobre las diferencias de comportamiento que no sólo percibe distintivas sino, asimismo, desviadas (Terrén, 2004), tanto en el caso de los estudiantes marroquíes como el de sus padres, madres o tutores/as. A través de este tipo de recursos discursivos, se acentúa la distancia percibida con respecto a este grupo de estudiantes, del cual Mohamed representaría un tipo ideal.

Xiao Yün: Llegó a España en el año 2003, junto con su hermana, desde China sin ningún conocimiento de la lengua castellana. Ambos se quedaron sin plaza para entrar en un Aula de Enlace ofertada en otro instituto del mismo municipio⁸, de tal manera que se incorporaron por un tiempo a un grupo ordinario en el I.E.S. *Jardines* (centro que les correspondía por zona), con las complicaciones que suponía no tener conocimiento alguno de la lengua de instrucción. Asesorados por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los profesores compraron material pedagógico escrito en chino y traducido al español para proporcionarles algún tipo de ayuda. En noviembre de 2003 se incorporaron a un Aula de Enlace, ubicada en otro instituto del municipio de Leganés, donde estudiaron durante 6 meses. Finalizaron el 20 de mayo de 2004 y, siguiendo la normativa entonces vigente en relación con la estancia máxima por alumno dentro de este tipo de programas, se vieron obligados a cambiar de centro e incorporarse de nuevo a un grupo ordinario en el I.E.S. *Jardines* a final de curso.

A principio del curso 2004/05, y en opinión de la orientadora, *Xiao Yün* “se autoexcluía y siempre se sentaba solo” pero, con el paso del curso académico, había mejorado su situación. Sin embargo, dentro del aula observé que, aunque se sentaba al lado de una compañera al fondo del aula, durante la clase presentaba una actitud distraída que denotaba aburrimiento (bostezos, cuerpo inclinado hacia la mesa), y que no participaba a menos que fuera requerido por el profesor. Durante los cambios de clase dormitaba con la cabeza sobre la mesa y no interaccionaba con sus compañeros. A este respecto, el profesor de Ciencias Sociales, me comentaba que *Xiao Yün* “no estaba interesado en relacionarse” y que, en su

⁸ El I.E.S. *Jardines* no dispone del programa Escuelas de Bienvenida, que regula las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid.

opinión, esto “no estaba relacionado con posibles dificultades de comunicación” sino a características particulares del alumno. De la misma forma, diversos compañeros de este estudiante, con los que hablé en distintas ocasiones fuera de clase, señalaban a Xiao Yün como único responsable de su falta de integración dentro del grupo. A este respecto, sin negar la existencia de características individuales que ayuden a entender el proceso por el cual este alumno en particular se encuentra excluido del grupo, consideramos que existen, además, otros factores sociales que favorecen esta situación y que se relacionan con características propias del grupo étnico-nacional al que se le asocia. De hecho, el mismo tipo de comentarios en relación con la “autoexclusión” o “aislamiento” de estudiantes de origen asiático se repiten de forma similar, especialmente en otro de los cuatro centros educativos en el que se llevó a cabo nuestro proyecto de investigación, apuntando que se trata de una imagen socialmente compartida sobre los alumnos de dicho origen (Pérez-Milans, 2007, p.140).

Por último, cabe señalar que este estudiante recibía clases de Educación Compensatoria en las siguientes asignaturas: Lengua y Literatura Castellana e Inglés.

Mariana: alumna ecuatoguineana, durante el curso 2004/05 tenía 15 años y cursaba 2º de la E.S.O., curso que corresponde a los 13 años de edad. Llegó a España directamente desde Guinea Ecuatorial tres años antes, con carencias curriculares acusadas; en palabras de la orientadora “venía con lo básico” (leer, escribir y sumar). Entró en el instituto junto a su hermana mayor quien, durante el curso 2004/05, estudiaba a través del Programa de Garantía Social⁹. En opinión de la Orientadora, Mariana estaba muy integrada en el ámbito social: asistía a clases extraescolares de *voley* y siempre participaba en las excursiones propuestas por el centro. Según nos comentó el profesor de Ciencias Sociales, a esta alumna no la situaba en los pupitres más cercanos a la pizarra “porque se sentía observada y cohibida”; por ello, prefería sentarla unos pupitres más atrás, junto a María, una estudiante considerada “ejemplar”, de origen ecuatoriano que, según este profesor, le servía de “referencia y guía”. Por lo que pude observar tanto durante las clases como fuera de ellas, ambas estudiantes mantenían muy buena relación y se ofrecían ayuda en las tareas escolares.

Durante este curso, Mariana recibía clases de Educación Compensatoria en las siguientes asignaturas: Lengua y Literatura Castellana, Matemáticas e Inglés.

María: alumna ecuatoriana, matriculada a principios del curso 2004/05. La Orientadora no tenía información sobre ella porque se trataba de una estudiante que no había presentado

⁹ Actualmente llamado Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

dificultades educativas. Tampoco el profesor de Ciencias Sociales habló especialmente de ella, excepto para indicar que se trataba de una buena estudiante que, como ya hemos mencionado, ofrecía apoyo a su compañera. Lo que observé durante las interacciones de aula se correspondía con esta descripción. A pesar de que María no solía autoseleccionarse para participar en clase, siempre lo hacía cuando el profesor se lo requería. En este caso, podríamos decir que María representaba un tipo ideal que correspondía con la figura del “lejano próximo” definida por Eduardo Terrén (2004) de la siguiente forma:

“[el lejano próximo es el] alumno cercano que responde aunque sea culturalmente distante, alumno que aprende su oficio y que se caracteriza sobre todo por su interés, por su sumisión, por su comportamiento no problemático y, en definitiva, por su elevado grado de correspondencia con los atributos de rol que se esperan de quienes siguen fielmente el paso de la institución escolar y su cultura organizativa”.

(p.40; énfasis mío)

Esta imagen de alumna no disruptiva y colaboradora facilita la integración de la misma a la actividad escolar normalizada. Asimismo, al contrario de lo que ocurría en el caso de Mohamed, influye en que, a la hora de hablar de su caso particular, los docentes no señalaran ningún tipo de diferencia étnico-nacional, ni empleasen estereotipos sobre su grupo de origen para dar sentido a algún tipo de comportamiento pues, la distancia cultural percibida, en este caso, no lo hace relevante ni necesario.

Nicolau: alumno rumano, llegó al I.E.S. *Jardines* en el curso 2004/05; la Orientadora apenas disponía de información acerca de él, excepto que recibía clases de Educación Compensatoria en las asignaturas de Lengua y Literatura Castellana.

En la clase de Ciencias Sociales, Nicolau era el único estudiante de origen inmigrante que, como mostraremos más adelante en el gráfico que describe la disposición en el aula, se hallaba ubicado en las filas centrales rodeado de compañeros de origen español. Este hecho, que en un principio podría entenderse como azaroso, consideramos que constituye un primer indicio de su asimilación en el aula. Esto también se reflejaba en la visión del profesor hacia este alumno en particular a quien, como pude observar durante las interacciones en el aula, identificaba como un tipo ideal quizás más evidente que en el caso anterior de alumno “lejano (pero) próximo”. Esto se daba no sólo porque el comportamiento de este estudiante en el aula era colaborativo y no ponía en peligro el papel del profesor, como era el caso de María, sino

además, porque en el imaginario identitario del docente, este alumno compartía rasgos físicos que lo identificaban como “europeo” y que lo igualaban al resto de los compañeros de origen español, atenuando sus posibles diferencias. Nos remitimos a continuación a una de las interacciones de aula grabadas, en la que se produjo una extensa digresión discursiva iniciada por el profesor en torno a la pertinencia de ser preciso y respetuoso con la identidad étnico-nacional de cualquier persona, y que aquí identificamos con la producción metadiscursiva acerca de la identidad como fenómeno:

**Fragmento (1): Producción metadiscursiva acerca de la identidad
(26/11/2004)**

- 589 **Profesor:** no // ehh / ¡cuidado con esto! / ya os he dicho muchas veces[↑] /
 590 que tenemos que aprender [a no] simplificar muchísimo[↓] / a veces cuando
 591 hablamos de las personas que vienen de fuera[↑] eeh tenemos la manía[↑] /
 592 lo hemos comentado más de una vez ya con lo de loss CHInos / a todos los
 593 que vemos con rasgos orientales decimos ése ése es chino / he esta'o en un
 594 restaurante CHIno / he ido a una tienda de todo a 100 / CHIno / he visto uun
 595 compañero- tengo un compañero / CHIno / yy nos es igual que sea japonés /
 596 que chino / que sea de Camboya / que sea de Vietnam / a todos les llamamos
 597 chinos[↑] {Miguel Ángel, alumno de origen español, se da la vuelta y vocaliza
 598 sin pronunciarlo en alto "pues sí"} y os he dicho muchas veces que eso
 599 tampoco os gustaría a vosotros→ que nos llamaran / no sé / polacos / {se
 → 600 oyen murmullos de exclamación} todos somos blancos en Europa[↑] / y
 → 601 tenemos unos rasgos muy parecidos[↑] / pues si dijéramos ¡vamos todos
 602 polacos![↓] // ¡pues a ellos tampoco! {Mohamed sonríe ante los comentarios
 603 del profe y mira a todos sus compañeros, en general todos se sonríen}
 604 **Natalia:** [pe] {Natalia trata de decir algo, pero el profesor no la oye}
 605 **Profesor:** [si Moha]med es marroquí pues no le gustará que le llamemos /
 606 pues yo que sé / tunecino / no oye[↑] / perdona que yo soy de marruecos / y
 607 además con mucho orgullo[↓] / entonces tenemos que tener este cuidado /
 608 ¿eh? / que tendemos aa simplificar y llamar a todos por el mismo nombre[↑]
 609 [luego noo] =
 610 **Natalia:** [es que profe]
 611 **Profesor:** =[no tie]nen nada que ver eso
 612 **Natalia:** que son mu' parecí'os / que no se les distingue / a nosotros de los
 613 polacos sí (()) (no)^e
 614 **Profesor:** aquí hay unos pocos túu- meto aquí a una polaca que por cierto
 615 tenemos alguna aquí por el instituto / y tú no te enteras de las de la (()) /
 → 616 ¿por qué? / porque son de ras- son también dee color de piel más blan-
 → 617 blanco como nosotros→ / rasgos físicos mu' parecidos a nosotros / y tú no
 618 te enteras / y de hecho tú tienes aquí a Nicolau mismo / ¿de dóndee es
 619 Nicolau?
 620 **Natalia:** de Rumania
 621 **Profesor:** ¿y qué? / y entra cualquiera en clase[↑] y éel no distingue si Nicolau
 622 es rumano[↑] / es español o francés / ES / una persona más[↑] / que tenemos

- 623 en clase↓ y punto / si a eso dee ellos noo- tú no les distingues a lo mejor
→ 624 tanto↑ / como tampoco ellos distinguen a los de por aquí↓ / pero si yo soy
→ 625 español soy español y no me gusta que me llamen polaco o me llamen
626 francés // ¿entiendes? / luego al CHIno↑ / si es de China pues le gustará que
627 le llamen chino↓ / pero si es japonés↑ fíjate la gracia que le hará aal
628 hombre / quee le llamen chino&
629 **Natalia:** &PUES A MÍ no me molestaría que si no saben cómo son los
630 rasgos de mi país↑ ((no)) me molestaría
631 **Profesor:** pues lo mejor que tienes que hacer es↑ pre/gun/tar↓
632 **Miguel Ángel:** de dónde eres &
633 **Profesor:** & de dónde eres / y punto / y de esa forma nos
634 evitamos↑ / todo esto↓ / si es rumano↑ pues es rumano↓ yy / ¡a mucha
635 honra! // y tú eres española↑ ¡pues española!↓ / y a mucha honra
636 también↑ / y los dos estamos aquí↑ y punto↓ / y no pasa nada↓ / pero
637 en lugar de preguntar es decir / ¡ah! pues este como tiene rasgos de esto /
638 ¡hu! / el calificativo / o por ejemplo↑ / a la otra compañera otraa- otro
639 defecto que tenéis muchas veces cuando veis / de laas personas que son de
640 Centro América // o de Suramérica a todos les calificamos también con el
641 mismo NOMBRe↑ puees / ¡suramericano! // suramericano / pero dentro de
642 eso↑ / ¿de qué país es?↓ / (()) cuesta trabajo saberlo↑ y cuando
643 hablamos→ de la compañera↑ pues usar el nombre de su país↓
644 **Natalia:** me parece que es de Ecuador
645 **Profesor:** CREES / ¿se lo has preguntado alguna vez?
646 **Natalia:** ¡sí! pero es que ya no me acuerdo bien
647 **Profesor:** ¿se lo dices?
648 **María:** (de Ecuador)º
649 **Natalia:** ¿has visto?
650 {risas de los compañeros}
651 **Profesor:** ¡pues si es de Ecuador↑! lo que no podemos decir ¡ah! yo tengo
652 una compañera suramericana / [¡oye un momento!]
653 **Natalia:** [¡AH NO! PUEESS] a Xiao Yün y a ella también se lo
654 hemos pregunta'o y a Nicolau&
655 **Profesor:** &Pues es lo que tenéis que hacer ¡digo!
656 **Natalia:** ¡ah! puees
657 **Profesor:** y [(())]
658 **Natalia:** [es que] Xiao Yün es de China
659 **Profesor:** bueno / vale pues [(())]=
660 **Varios Alumnos:** [risas]
661 **Profesor:** =¡pero no todos los que sean con aspecto
662 físico como el de Xiao Yün van a ser chinos!↑ / yy→ tú sabes que esto lo
663 hacemos siempre↓ / ¿DÓNDE VAS?↑ / a un restaurante chino↓ / ¡ah!↑
664 igual son de Corea↓ {risas y comentarios entre compañeros} / en fin↑ que
665 tenemos que tener un poquito de cuidado con esas cosas / ¿vale? / seguimos

Como vemos a lo largo de esta secuencia interaccional en el aula, en nombre del respeto hacia los “otros”, el profesor muestra su forma de concebir la identidad, en este caso como una entidad fija, sin posibilidad de presentar fisuras o zonas híbridas (líneas 623 y 624, “si yo soy español soy español y no me gusta que me llamen polaco o me llamen francés”). Asimismo, en ningún caso cuestiona qué significa ser chino, marroquí, español, rumano o ecuatoriano. En este sentido, la ausencia de elementos argumentativos que justifiquen lo enunciado nos indica que el hablante da por hecho que sus interlocutores entienden, y en alguna medida comparten, cuáles son los rasgos que definirían dichas categorías. Cabe destacar, además, la presencia de una visión “racializada” de la identidad (líneas 600 y 601, “todos somos blancos en Europa y tenemos unos rasgos muy parecidos”; líneas 616 y 617, “[los polacos] son también de color de piel más blan- blanco como nosotros, rasgos físicos mu' parecidos a nosotros”), que remite a discursos e imaginarios socialmente compartidos que definirían la identidad europea, supuestamente de rasgos “caucásicos”, frente a otro tipo de identidades, originarias de otros continentes. De la misma forma, el empleo de los deícticos – especialmente de los pronombres personales “nosotros”, “vosotros” y “ellos” – indica la existencia de unas fronteras preestablecidas en función de la nacionalidad que poco tienen que ver con la construcción de un proyecto nacional cívico, tal y como reivindicamos en el capítulo anterior. Volveremos sobre este punto a lo largo del Capítulo 7, pero antes destacaremos otras de las características particulares de la clase en la que llevamos a cabo nuestras observaciones.

5.3.2. El grupo de estudiantes de 2ºC

La percepción que el profesor de Ciencias Sociales tenía de todos los estudiantes de esta clase era bastante positiva. Durante nuestras conversaciones informales, antes de entrar en el aula, el docente describía al grupo como “colaborador”, aunque “no tan bueno como el otro segundo”, en el que impartía la misma asignatura y además era tutor. En ese otro grupo, según comentaba, podía establecer dinámicas diferentes o realizar actividades complementarias; sin embargo, con los alumnos del grupo objeto de nuestras observaciones y análisis, decía ser bastante más directivo porque si no “se descontrolaban mucho”. A este respecto, como desarrollaremos con detenimiento en el Capítulo 7, pude observar que la dinámica establecida por el profesor con este grupo era directiva y muy estructurada.

En cuanto a los estudiantes, destaca su colaboración con el profesor durante la clase, en la que reinaba, en general, una atmósfera de trabajo. Asimismo, cabría destacar que su

implicación fue mejorando a lo largo del curso, cuestión que se vio reflejada en los resultados de las evaluaciones. Dentro de los tres trimestres que componen el curso, se pudo observar una ligera reducción de suspensos en la asignatura. En este sentido, es destacable la reducción del número de suspensos de cuatro de los cinco alumnos de origen inmigrante que, al principio de curso, presentaron bastantes dificultades.

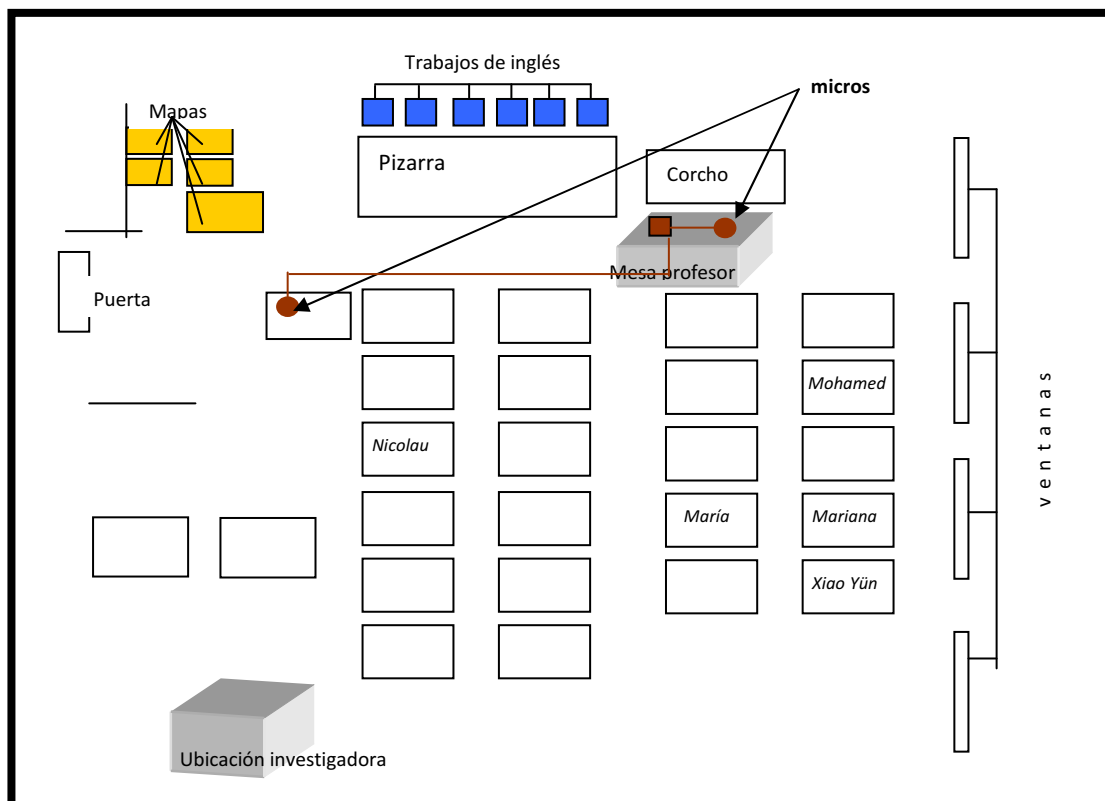
En lo que se refiere a las relaciones entre compañeros, la experiencia de observación durante la clase de Ciencias Sociales no arrojó demasiada información, ya que éstos sólo interaccionaban con el profesor o con el compañero cercano a su pupitre. A pesar de que el profesor me habló de algunos problemas entre dos grupos definidos de alumnas, las relaciones que pude observar tanto dentro como fuera del aula entre los estudiantes eran, en general, buenas o poco problemáticas. El elemento que llamó especialmente mi atención y que abordaré a continuación fue la distribución espacial de los estudiantes en el aula, ya que la mayor parte de los alumnos de origen inmigrante se hallaba concentrada en una zona del aula, excepto, como ya se ha mencionado anteriormente, Nicolau, el estudiante de origen rumano.

5.3.3. La distribución del espacio en el aula

La distribución espacial del mobiliario en la clase de Ciencias Sociales, como ya se ha mencionado, respondía a un patrón tradicional, en el que las mesas formaban filas de dos —seis filas de mesas agrupadas en parejas con una pequeña separación entre pupitres—. La lógica de ubicación de los estudiantes en las mesas respondía, en principio, a un criterio alfabético. Sin embargo, ese orden variaba a lo largo de las clases y del curso en función del comportamiento del alumnado. Por ejemplo, el profesor cambiaba de sitio a los alumnos que más hablaban o que tenían una tendencia mayor a distraerse, situándolos en la parte más próxima a la pizarra y, por tanto, a su mesa. Como se puede observar en la figura 5.1, excepto Nicolau, el resto de los alumnos de origen extranjero se hallaban ubicados en la parte más próxima a las ventanas, en línea con la mesa del profesor. Desde nuestro punto de vista, esta forma de organizar la clase constituye un indicador más del tipo de expectativas que los profesores de ese grupo tenían hacia estos estudiantes. En el caso de Mohamed, por ejemplo, se esperaba una conducta disruptiva por lo que se le mantenía próximo a la mesa del profesor (aunque no al lado, pues ese puesto estaba reservado para las alumnas más aplicadas de la clase) y, excepto en contadas ocasiones, sin compañero en la mesa contigua. De María se esperaba atención y ayuda a su compañera, Mariana, por lo que ambas siempre se sentaron juntas durante el

periodo de observación dentro del aula. De Xiao Yün no se tenían muchas expectativas, ni siquiera que fuera disruptivo, por lo tanto quedaba relegado al final de la clase donde podía esconderse de todas las miradas. Por el contrario, Nicolau, se confundía en las filas centrales del aula y se esperaba un comportamiento y un rendimiento académico similar al del resto de compañeros de origen local, es decir, un rendimiento medio.

Figura 5.1 Distribución del espacio en el aula



Elaboración propia

5.3.4. El profesor de Ciencias Sociales

En cuanto a las características específicas del profesor de Ciencias Sociales queremos destacar que éste era maestro de profesión y tenía una experiencia de treinta y cuatro años en educación, doce de ellos enseñando en el I.E.S. *Jardines* donde se jubiló en el año 2008. Decía gustarle su profesión, aunque “las cosas se hayan puesto más difíciles en los últimos años”.

Se trataba de uno de los profesores mejor valorados y respetados por los estudiantes del centro e, incluso, envidiado por otros docentes debido al control que ejercía durante el transcurso de sus clases (comentarios recogidos durante conversaciones informales en la Sala

de Profesores y Departamento de Orientación). No sólo cabe destacar el control, sino también la buena relación que establecía con sus alumnos y alumnas, con quienes demostraba interés y preocupación. Como pude observar por los pasillos o durante el recreo, sus antiguos estudiantes le saludaban o se acercaban para contarle cómo les iba en sus respectivos cursos.

Su postura ante la diversidad lingüística del alumnado como hemos indicado con anterioridad respondía más bien a un modelo “segregacionista”. En su opinión, los estudiantes que no tuvieran un dominio de la lengua española o que no fueran lo suficientemente competentes para manejarse con ella deberían asistir a clases especiales, no sólo en horario de Educación Compensatoria sino durante el horario escolar completo. Además, en su opinión, las medidas que se tomaban para trabajar con ellos –Educación Compensatoria y otros apoyos al estudio– eran demasiado parciales y no constituían una solución. El punto clave para este profesor estaba en la competencia lingüística ya que, según sus palabras, “sin vocabulario todo es inútil”. No obstante, más allá de algunos tópicos sobre algunos colectivos de inmigrantes en general, no hacía alusión de forma especial a la indisciplina o a la falta de motivación de los alumnos de origen inmigrante, lo entendía más bien como un problema generalizado en la juventud de hoy en día independientemente de su origen.

5.3.5. Los métodos de enseñanza, las normas de interacción y el material didáctico

A pesar de que profundizaremos sobre esta cuestión en el Capítulo 7, quisiéramos apuntar aquí algunos elementos significativos acerca del método de enseñanza utilizado en la clase de Ciencias Sociales y las normas de interacción observadas en la misma.

La buena relación que este profesor establecía con sus alumnos/as y la manera de dirigir sus clases favorecía un clima de cooperación en el aula, facilitando de esta forma la actividad docente que llevaba a cabo.

El estilo docente que caracterizaba al profesor de Ciencias Sociales respondía también a una forma clásica de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ya hemos indicado, los pupitres estaban colocados en filas mirando hacia la pizarra y, por tanto, hacia el profesor, que se situaba a un lado de ésta frente a los alumnos. El profesor dirigía la clase y decidía qué se iba a hacer, cómo, cuándo y quién podía o debía intervenir. Sus clases seguían una secuencia muy pautada. Los jueves y viernes: lectura de la unidad, relación con temas más presentes o cercanos a los alumnos y clarificación de vocabulario. Los lunes: se corregían todas las actividades que se habían solicitado durante la semana. El ritmo de las clases era dinámico

y siempre dedicaba un tiempo a que, según sus propias palabras, “los alumnos se desfo[garan]”, invitándoles a que compartiesen alguna experiencia relacionada de alguna manera con la unidad.

Durante las clases observadas, el libro de texto fue el único recurso pedagógico empleado; no se repartieron fotocopias, ni se utilizó la pizarra ni ningún otro soporte visual para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El recurso más utilizado por este profesor para fomentar un aprendizaje significativo era el uso de analogías y la alusión a temas actuales más cercanos a la realidad de sus estudiantes lo que si bien, por una parte, conducía al empleo de anacronismos, por otra, estimulaba la participación de ciertos alumnos y favorecía la identificación de algunos de ellos con el tema estudiado. Volveremos sobre este asunto con mucho más detalle en el Capítulo 7.

Antes de la llegada del profesor al aula solía haber bastante alboroto: los estudiantes comentaban entre sí, reían o jugaban; sin embargo, en cuanto el profesor aparecía en el aula, sólo eran necesarios unos minutos para que el alumnado se sentara y se quedara en silencio. El profesor siempre daba los buenos días y los alumnos/as le devolvían el saludo. Esperaba de pie mirando sus cosas (libro de texto, cuaderno o agenda), o a la clase en general y, poco a poco, el nivel de ruido iba disminuyendo. Cuando consideraba que algún alumno/a estaba molestando más de la cuenta de forma que pudiera impedir el transcurso normal de la clase, lo cambiaba de sitio, situándolo generalmente en la zona más próxima a la pizarra.

En la clase había algunos alumnos/as “colaboradores” que siempre se encontraban deseosos de participar y otros que sólo lo hacían cuando el profesor se lo indicaba de forma explícita. El profesor solía pedir voluntarios para leer o para corregir ejercicios; sin embargo, también se dirigía a los estudiantes que no solían participar voluntariamente. A este respecto es interesante destacar su postura hacia los estudiantes de origen inmigrante cuyo primer idioma no era el español. Según me comentó durante conversaciones informales, no todos los profesores tenían paciencia para hacer leer a los alumnos extranjeros o con dificultades: “con algunos se pierde mucho tiempo porque les cuesta”, pero que él les hacía leer un poco, “para que no se despist[asen]”.

En sus clases resultaba inusual la trasgresión de la norma y, cuando esto sucedía, bastaba una mirada o una pequeña llamada de atención por parte del profesor hacia el o los estudiantes “trasgresores” para reconducir ese tipo de comportamiento.

Ante actividades nuevas, solía detenerse a explicarlas detalladamente. El siguiente caso es un ejemplo en el que el profesor explica a sus alumnos cómo encarar un examen de muchas preguntas cortas:

**Fragmento (2): Examen: explicitación de cómo deben afrontarlo
(02/12/04)**

- 71 **Profesor:** (...) ehh se me olvidaba- antes de que se me olvide os recuerdo[↑] que
 → 72 voy a cambiar el examen en esta unidad totalmente[↓] // van a ser veinte
 73 veintidós preguntas {murmulllos de asombro} / todas cortas
 74 **Rodrigo:** ¿como las- como las del año [pasa'o?]
 75 **Profesor:** [todas] cortas
 76 **Rodrigo:** ¿como las que hiciste el año pasa'o el último?
 77 **Profesor:** los hicimos el año pasa'o un par de veces también / ¿para qué?[↑] / os
 78 lo digo por qué[↑] / sabéis que una de las preguntas raras os lo pongo ya os he
 79 dicho por mis compañeros que os ponen una pregunta- luego en tercero o en
 80 cuarto una o dos preguntas y ahí os apañéis[↑] os tenéis que aprender los
 81 explicado[↓] / pero también hay algunos compañeros[↑] // compañeras también
 82 / en concreto / que les gusta mucho poner ehh preguntas mu' cortas y
 83 entonces ponenn cartorce dieciséis creo que se contestan con una dos tres
 84 líneas y a veces con una palabra o una fecha // entonces para que también os
 → 85 habituéis[↑] porque son dos sistemas de estudio totalmente diferentes→ //
 86 este examen lo vamos a hacer con preguntas mu' cortas[↓] / quiere decir quee
 87 os aviso[↑] para que cuando estudiéis vayáis estudiando pensando que las
 88 preguntas van a ser muy cortas / y os fijéis[↑]
 89 **Miguel Ángel y otros {a coro}:** en los pequeños detalles&
 90 **Profesor:** & EN los pequeños
 91 detalles / que es lo que puede salir en el examen a lo mejor[↑]

La interacción continúa en la misma línea un par de minutos más hasta que los alumnos parecen haber comprendido la diferencia explicitada por el profesor (línea 85) entre estudiar para un examen de preguntas cortas y para otro con preguntas largas. En todos los casos observados, explicaciones de este tipo en los que las normas son explicitadas hacen referencia a formas de hacer, y no tanto a formas de comportarse. Las normas de comportamiento, según el propio profesor, se dejaban claras a principios de curso.

Para finalizar, aunque profundizaremos sobre esta cuestión a lo largo del Capítulo 6, señalaremos algunas cuestiones que consideramos relevantes acerca de la editorial (Vicens Vives) a la que pertenece el libro de texto de Ciencias Sociales “Limes” de 2º de la E.S.O. empleado durante las clases observadas.

Esta editorial, de larga tradición en España, se dedica a la publicación exclusiva de materiales pedagógicos bajo el lema “plena dedicación a la enseñanza” y bajo criterios de

“independencia, imparcialidad y objetividad”¹⁰. Estos criterios fueron establecidos por el fundador de la editorial, Jaume Vicens Vives, un reconocido historiador catalán cuya obra y pensamiento influyeron enormemente en la emergencia de nuevas tendencias dentro de la historiografía catalana. Desde el punto de vista del historiador e hispanista británico John Elliott, Jaume Vicens Vives fue “el gran modernizador de la historiografía catalana al encaminarla desde lo romántico hacia la historia social y económica” (Geli, 2010).

Si bien es cierto que resulta necesario que los textos escolares no sean manifiestamente tendenciosos, también lo es el hecho de que resulta materialmente imposible que estos se presenten como “imparciales y objetivos” tal y como reza el lema de esta Editorial. Las decisiones que los autores y editores toman acerca de aquello que consideran relevante y que, por lo tanto, podrá ocupar algún lugar más o menos destacado dentro del libro de texto, responde a diferentes intereses, entre ellos, ideológicos. Como veremos a través de los análisis que presentamos en el capítulo que sigue en relación con los contenidos de la unidad de “Al-Andalus”, la editorial, aún tratando de adoptar un punto de vista supuestamente “neutral”, defiende unas ideas y unos conceptos que, necesariamente, responden a tradiciones de pensamiento con carga ideológica.

¹⁰ Información obtenida a través de la página web oficial de la editorial Vicens Vives:
<http://www.vicensvives.es/index.html>

CAPÍTULO 6

EL LUGAR QUE OCUPAN AL-ANDALUS Y EL ISLAM EN LA PROPUESTA IDENTITARIA DEL LIBRO DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES

6.1	EL CONOCIMIENTO OFICIAL: LA RELEVANCIA DEL LIBRO DE TEXTO EN LA ESCUELA	202
6.2	LA IDENTIDAD EN JUEGO: EL PAPEL DE AL-ANDALUS Y EL ISLAM EN EL RELATO HISTÓRICO NACIONAL	204
	<i>Al-Andalus: el “otro-exótico”</i>	207
6.2.1.	La representación del Islam, el cristianismo y el judaísmo en el libro de texto	207
	<i>El Islam: el “otro-exótico-amenazante”</i>	207
	<i>El cristianismo: elementos para la construcción del “nosotros”</i>	210
	<i>El judaísmo: el “otro-ausente”</i>	212
6.2.2.	La confirmación de algunos tópicos sobre Al-Andalus a partir de la organización formal de la unidad y el empleo de elementos visuales	213
6.2.3.	“Historia escolar” de Al-Andalus: selección y organización de contenidos en el libro de texto	215
	<i>Sociedad urbana, aportes culturales y arquitectónicos: elementos clave para la construcción del “otro-exótico-admirable”</i>	217
	<i>“Conquistadores”, “hispanos” y “andalusíes”</i>	218
	<i>El empleo del término “reconquista” y sus implicaciones identitarias</i>	220
	<i>Musulmanes y cristianos: dos identidades contrapuestas</i>	223
6.3	CAMBIO Y VIGENCIA DE RETÓRICAS PASADAS ACERCA DE AL-ANDALUS	234
6.4	CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	236

CAPÍTULO 6

EL LUGAR QUE OCUPAN AL-ANDALUS Y EL ISLAM EN LA PROPUESTA IDENTITARIA DEL LIBRO DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES

En este capítulo nos centraremos en el análisis de la propuesta identitaria que ofrece el libro de texto de Ciencias Sociales –empleado durante las interacciones en el aula que analizaremos en el Capítulo 7– sobre el periodo histórico que abarca Al-Andalus y cuestiones específicas del Islam. Dicho manual dinamiza y guía las clases observadas y, por tanto, junto con las características de los participantes en el aula, constituye una de las piezas centrales sobre las que se asientan las condiciones de posibilidad para el tipo de discursos que observaremos durante las mismas. De este modo, pensamos que el estudio detallado del contenido y organización de la unidad titulada “Al-Andalus”, así como su relación con otras secciones trabajadas en la clase, nos proporcionará claves para interpretar las interacciones en el aula registradas durante nuestro trabajo de campo.

En el primer apartado (6.1) de este capítulo, reflexionaremos acerca del papel de los libros de texto en la escuela, de su función como garantes del conocimiento oficial –dominante y legítimo– (Bourdieu y Passeron, 1977), así como de su contenido ideológico (Apple, 1979/1986). Continuaremos con un segundo apartado (6.2), en el que expondremos los ejes a través de los cuales se articula la propuesta identitaria observada en nuestro análisis del libro de texto y su vinculación con los procesos de alterización objeto de nuestro estudio. Para ello, mostraremos cómo se hallan representadas las tres grandes religiones –Islam, cristianismo y judaísmo–, a las que se adscriben los agentes colectivos protagonistas de este periodo histórico (6.2.1.); analizaremos la propia organización formal de la unidad y algunos de los elementos visuales empleados en la misma (6.2.2.); y profundizaremos en el análisis de los

contenidos que han sido seleccionados para el desarrollo de la unidad (6.2.3.), atendiendo a las elecciones léxicas y a la articulación de las relaciones identitarias entre los diferentes agentes colectivos. Acompañaremos nuestro análisis con fragmentos del libro de texto que consideramos ilustrativos para poder fundamentar nuestros argumentos. Por último, dedicaremos un apartado final (6.3) para reflexionar acerca del uso interesado del periodo histórico que se corresponde con Al-Andalus, y de categorías tales como “la Reconquista” en algunas retóricas del pasado, con el objetivo de mostrar su vigencia en discursos que, aún hoy, circulan en la sociedad con grandes implicaciones identitarias.

6.1 EL CONOCIMIENTO OFICIAL: LA RELEVANCIA DEL LIBRO DE TEXTO EN LA ESCUELA

“...lo que la escuela conserva y distribuye no es sólo propiedad económica, ya que también parece existir una propiedad simbólica –capital cultural-. De este modo, podemos empezar a obtener (...) una comprensión más completa del modo en que las instituciones de conservación y distribución de la cultura, como las escuelas, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación”.

(Apple, 1979/1986, p.13)

El manejo de libros de texto escolares constituye una práctica pedagógica común y completamente asentada actualmente en los centros educativos españoles. Conviene tener en cuenta que éstos no constituyen simples artefactos culturales sino que, al mismo tiempo, son artefactos políticos que posibilitan la circulación y legitimación de determinados conocimientos, establecidos y reconocidos como conocimiento oficial o, en palabras de Pierre Bourdieu, como “capital cultural” (Bourdieu y Passeron, 1977). Previa aprobación y autorización de su uso por el Ministerio de Educación, los libros de texto escolares responden a los intereses de casas editoriales que monopolizan el mercado del material educativo en España. En este sentido, Michael Apple (1992) insta a tomar en cuenta la capacidad que estos materiales educativos tienen para establecer “cánones de verdad”. Actualmente, su estilo impersonal, en el que los autores pasan a un segundo plano para identificarse con la marca editorial (Pérez Sabater, 2001), facilita enormemente el consumo de sus contenidos “como si” estos fueran objetivos y carentes de posicionamiento ideológico.

Siguiendo esta sensibilidad teórica y teniendo en cuenta las implicaciones no sólo pedagógicas sino también ideológicas y políticas de los manuales escolares, encontramos

trabajos reseñables, como el realizado por el Centro de investigación MANES¹, en un ambicioso proyecto que abarca el estudio de textos escolares de España, Portugal y numerosos países de América Latina a lo largo de un extenso periodo temporal (de 1808 a 1990). En el ámbito exclusivamente español, resulta interesante mencionar los trabajos llevados a cabo por el Grupo Eleuterio Quintanilla (1998), Galindo (2005), Carretero y Voss (2004); Carretero y González (2006); Morales y Lischinsky, (2008); Atienza y van Dijk (2010); en el contexto Israelí los trabajos de Porat, (2004) y Peled-Elhanan (2008) y, en el ámbito estadounidense por Loewen (1996), por listar algunos trabajos desarrollados en esta línea.

Para los objetivos de esta tesis, cobran especial relevancia las formas de producción de identidad-alteridad propuestas y articuladas en el libro de texto de Ciencias Sociales utilizado en las clases registradas durante nuestro trabajo de campo en el I.E.S. *Jardines*. De forma específica, nos interesa atender a los apartados históricos, pues, retomando el argumento expuesto en el Capítulo 3, a partir de los mismos se promueve el mantenimiento de una memoria determinada, de un pasado compartido (Rosa, Bellelli y Bakhurst, 2000) y, por lo tanto, se contribuye al olvido u ocultación de otras memorias no legitimadas o no aceptadas. Como ya hemos referido anteriormente, la enseñanza de la historia, junto con la geografía y la lengua nacional, constituye uno de los tres factores de cohesión y consolidación nacional (Carretero, 2007). Por ello, no ha de sorprender su protagonismo en los grandes debates políticos y educativos, pues de estas materias depende en gran medida la construcción institucionalizada de la identidad colectiva (Rosa, 2000; Terrén, 2004).

La primera vez que se legisló en España sobre los libros de texto de uso escolar, con el fin de educar e inculcar un conocimiento patriótico, fue en el año 1838 desde las Cortes de Cádiz (Carretero, 2007). En este sentido, podemos afirmar que, en los actuales libros de historia españoles, aún quedan notables reminiscencias de aquellos relatos fundacionales contruidos a partir del siglo XIX. Prueba de ello la encontramos en la mención, de forma más o menos explícita, de hitos como “la *España visigoda*”, “la Reconquista” o “la unidad de España como obra de los Reyes Católicos”, como elementos fundamentales del relato de génesis de la nación (Moreno, 2000; Carretero, 2007). Para el caso que nos ocupa en esta tesis, siguiendo esta lógica patriótica, el periodo correspondiente a Al-Andalus, ubicado temporalmente entre

¹ El Centro de investigación MANES está dirigido por investigadores del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación A Distancia (UNED) y tiene como objetivo principal la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante el periodo 1808-1990: <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/proyecto.htm>

esa “*España visigoda*” y “*la Reconquista*”, constituiría un gran espacio de alteridad, un paréntesis dentro de una historia aparentemente lineal que sólo será recuperada a partir del dominio y (re)conquista de la Península, llevada a cabo por los distintos reinos cristianos (Brescó y Rasskin, 2006; Martínez, 2010). En este sentido, el pasado musulmán de la Península Ibérica se convierte en un periodo exótico e incluso ajeno, que, como defiende la arabista Gema Martín Muñoz (1994), frecuentemente deriva en un tipo de alteridad que sólo conduce al rechazo y que, en esta tesis, denominaremos alteridad antagónica:

“En el caso español, desde la toma de Granada el horizonte de la vida española quedó dominado por la contraposición entre el cristianismo y el moro. Lo ajeno es a la vez musulmán y extranjero, de acuerdo con la recreación que de España tenían los Reyes Católicos: la comprensión de la unidad a través de la homogeneidad cultural y religiosa”.

(p. 225)

A nuestro entender, y en función de nuestros objetivos de investigación, la propuesta identitaria de la unidad de “Al-Andalus” cobra aún más interés y relevancia al hallar entre sus receptores a estudiantes de diversos orígenes nacionales y, especialmente, a Mohamed, de origen marroquí. Como se verá detalladamente en el Capítulo 7 de esta tesis, este alumno, poco participativo en general durante las clases, al verse seleccionado por el profesor a lo largo de esta unidad, pasará al frente del escenario (*frontstage*, siguiendo el término propuesto por Goffman) en numerosas ocasiones en calidad de portavoz o representante, bien de su país o bien de algo mucho más genérico como “lo musulmán”. Pero, antes de pasar a analizar tanto la función y el papel que juega este estudiante a lo largo de esta unidad, así como el uso que se hace del libro de texto dentro del aula, revisaremos primero los ejes a través de los cuales se articula la propuesta identitaria que ofrece el libro de texto en los bloques de contenido histórico, con el objetivo de analizar los procesos de alterización que se producen en ellos.

6.2 LA IDENTIDAD EN JUEGO: EL PAPEL DE AL-ANDALUS Y EL ISLAM EN EL RELATO HISTÓRICO NACIONAL

El libro de texto de Ciencias Sociales de 2º de la E.S.O. Limes 2 de la editorial Vicens Vives (sobre la que ya adelantamos algunas características al final del Capítulo 5), utilizado durante las interacciones en el aula que analizaremos más adelante, se halla dividido en tres bloques. Los dos primeros están dedicados, como se observa en la tabla 6.1, al desarrollo de contenido histórico: (1) Europa en la Edad Media y (2) La Península Ibérica en la Edad Media. Y la unidad temática de “Al-Andalus”, que constituye el centro de atención de nuestro análisis, se inserta dentro del segundo bloque.

Tabla 6.1 Bloques de contenido histórico ofrecidos en el libro de texto

Nº	BLOQUE 1 EUROPA EN LA EDAD MEDIA	Nº	BLOQUE 2 LA PENÍNSULA EN LA EDAD MEDIA
1	De la Antigüedad a la Edad Media 1.1 El comienzo de la Edad Media 1.2 Bizancio, Imperio Romano de Oriente 1.3 Bizancio, el imperio cristiano de Oriente 1.4 El Islam 1.5 El Califato: un gran imperio islámico 1.6 El Imperio Carolingio 1.7 El fin del Imperio Carolingio Actividades	6	Al-Andalus 6.1 La formación de Al-Andalus: el Emirato 6.2 Evolución de Al-Andalus: el Califato 6.3 Evolución de Al-Andalus: los reinos de taifas 6.4 Al-Andalus: economía y sociedad 6.5 Cultura y arte en Al-Andalus 6.6 La arquitectura de Al-Andalus 6.7 El reino taifa de Toledo Actividades
2	El feudalismo: señores y campesinos 2.1 Qué es el feudalismo 2.2 La monarquía feudal 2.3 La sociedad feudal: la nobleza 2.4 El castillo feudal 2.5 El feudo 2.6 La sociedad feudal: el campesinado Actividades	7	Los primeros reinos cristianos. El reino de León y el de Castilla 7.1 El origen de los reinos occidentales 7.2 El reino de Pamplona y los condados pirenaicos 7.3 Los reinos cristianos pasan a la ofensiva contra Al-Andalus (I) y (II) 7.4 Las primeras repoblaciones 7.5 El Camino de Santiago 7.6 La Península Ibérica: encuentro de culturas Actividades
3	La Cristiandad. Cultura y arte del Románico 3.1 El papel de la Iglesia 3.2 La expansión de la Europa cristiana: las cruzadas 3.3 La época de los monasterios 3.4 La arquitectura románica 3.5 La decoración del Románico: la escultura 3.5 La decoración del Románico: la pintura Actividades	8	La Corona de Castilla. Siglos XII-XV 8.1 Conquista y repoblación 8.2 El comercio de la lana en Castilla. Las rutas atlánticas 8.3 La organización del poder y las instituciones de gobierno 8.4 La Corona de Castilla en los siglos XIV y XV 8.5 El arte gótico en Castilla y León 8.6 El arte mudéjar en Castilla y León Actividades
4	La ciudad medieval 4.1 Expansión agraria y crecimiento demográfico 4.2 Las ciudades y los mercaderes 4.3 Artesanos y gremios 4.4 La ciudad medieval 4.5 El afianzamiento del poder real 4.6 La crisis de la Baja Edad Media (siglos XIV y XV) Actividades	9	La Corona de Aragón. Siglos XII-XV 9.1 Navarra, Aragón y el condado de Barcelona 9.2 Proyección de la Corona de Aragón en el Mediterráneo 9.3 Las instituciones de la Corona de Aragón 9.4 La crisis de la Corona de Aragón en los siglos XIV y XV 9.5 El arte gótico en la Corona de Aragón Actividades
5	Cultura y arte del Gótico 5.1 La cultura urbana 5.2 El Gótico, un arte urbano 5.3 La escultura gótica 5.4 La pintura gótica Actividades		---
Actividades de síntesis de los temas 1 al 5		Actividades de síntesis de los temas 6 al 9	

Fuente: Libro de Ciencias Sociales – Limes 2, 2º de la E.S.O., Ed. Vicens Vives

El libro dedica a este tema, en el que se explica la llegada y el asentamiento de los musulmanes en gran parte de la Península Ibérica, así como la evolución de su dominio militar y cultural durante un periodo temporal que abarca ocho siglos (siglos VIII al XV), un total de diecisiete páginas. Los tres temas restantes que componen este mismo bloque se centran en la explicación de la creación, evolución y, finalmente, dominio militar y cultural de los reinos cristianos dentro del territorio peninsular. Estos tres temas, titulados “Los primeros reinos cristianos. El reino de León y el de Castilla”, “La Corona de Castilla. Siglos XII-XV” y “La Corona de Aragón. Siglos XII-XV”, abarcan aproximadamente el mismo periodo temporal que la unidad de “Al-Andalus”; sin embargo, en el libro de texto, estos temas se abordan a lo largo de un total de 46 páginas (véase Figura 6.1). Esta notable diferencia en el tratamiento de estos acontecimientos históricos, como expone Pedro Martínez en su libro *Significado y Símbolo de Al-Andalus* (2010), acentúa el papel secundario que en España se suele otorgar –y, en el caso que aquí nos ocupa, que ofrece en concreto este manual escolar– a Al-Andalus dentro de la configuración de la memoria y la identidad colectiva española frente a la de los mencionados reinos cristianos.

Figura 6.1. Detalle del índice del libro de texto de Ciencias Sociales²

LA PENÍNSULA IBÉRICA EN LA EDAD MEDIA		
6	Al-Andalus <ul style="list-style-type: none"> • La formación de Al-Andalus: el Emirato • Evolución de Al-Andalus: el Califato • Evolución de Al-Andalus: los reinos de taifas • Al-Andalus: economía y sociedad • Cultura y arte en Al-Andalus • La arquitectura de Al-Andalus • El reino taifa de Toledo • Actividades 	pág. 88
7	Los primeros reinos cristianos. El reino de León y el de Castilla <ul style="list-style-type: none"> • El origen de los reinos occidentales • El reino de Pamplona y los condados pirenaicos • Los reinos cristianos pasan a la ofensiva contra Al-Andalus (I) y (II) • Las primeras repoblaciones • El Camino de Santiago • La Península Ibérica: encuentro de culturas • Actividades 	pág. 106
8	La Corona de Castilla. Siglos XII-XV <ul style="list-style-type: none"> • Conquista y repoblación • El comercio de la lana en Castilla. Las rutas atlánticas • La organización del poder y las instituciones de gobierno • La Corona de Castilla en los siglos XIV y XV • El arte gótico en Castilla y León • El arte mudéjar en Castilla y León • Actividades 	pág. 124
9	La Corona de Aragón. Siglos XII-XV <ul style="list-style-type: none"> • Navarra, Aragón y el condado de Barcelona • Proyección de la Corona de Aragón en el Mediterráneo • Las instituciones de la Corona de Aragón • La crisis de la Corona de Aragón en los siglos XIV y XV • El arte gótico en la Corona de Aragón • Actividades 	pág. 140
ACTIVIDADES DE SÍNTESIS DE LOS TEMAS 6, 7, 8 Y 9		pág. 152

Fuente: Libro de Ciencias Sociales – Limes 2, 2ª de la E.S.O., Ed. Vicens Vives

² Reproducimos esta parte del libro de texto conforme al artículo 32.1 de la Ley de Propiedad Intelectual. Los recuadros (711-1492) y (722-1472) son añadidos míos.

Al-Andalus: el “otro-exótico”

Como iremos argumentando a lo largo de este capítulo, el libro de texto se debate entre el reconocimiento de la importancia de Al-Andalus para la configuración actual del Estado español y la falta de identificación con el mismo, produciendo un discurso que ahonda en la idea de que se trata de la historia y el legado de otros, con el que difícilmente un estudiante local puede sentirse identificado. De esta manera, como iremos mostrando, la temática de la unidad de “Al-Andalus” se desarrolla entre dos polos que irían desde lo “otro-exótico-admirable” –el conocimiento filosófico-científico y el patrimonio artístico legado–, y lo “otro-exótico-amenazante” –la religión y algunas de sus costumbres, así como los enfrentamientos con el colectivo cristiano–. La consideración de ese espacio histórico protagonizado por “otros”, así como el establecimiento de un *cronotopo* exótico, convierten el periodo de Al-Andalus en algo ajeno, alejado de aquello considerado como propio o parte del “nosotros”.

La religión constituye el eje principal a través del cual se articula la propuesta identitaria que hemos observado a lo largo del libro de texto, responsable tanto de los procesos de alterización enriquecedores, que se materializan en la construcción del “otro-exótico-admirable”, como de los procesos de alterización antagónicos, responsables de la construcción del “otro-exótico-amenazante”. Como veremos a continuación, la distinta forma en la que son abordadas las tres grandes religiones –el Islam, el cristianismo y el judaísmo–, así como su presencia u omisión, indican el lugar que ocupa cada una de ellas dentro de la propuesta identitaria de este libro de texto.

6.2.1. La representación del Islam, el cristianismo y el judaísmo en el libro de texto

El Islam: el “otro-exótico-amenazante”

Como parte del primer bloque, “Europa en la Edad Media”, y dentro del primer tema – “De la Antigüedad a la Edad Media”–, el Islam ocupa una sección completa de dos páginas. Ésta comienza con una narración descriptiva del origen de la nueva fe, es decir, dónde surge, en qué época, quiénes poblaban la región, qué religión estaba establecida en ese entonces y quién promovió el cambio religioso. Asimismo, se mencionan la Hégira y la llamada a la guerra santa como hitos históricos para el establecimiento y expansión del Islam, respectivamente. El

texto continúa con la enumeración de los cinco pilares básicos de esta religión, representada como una creencia distante y ajena a un “nosotros” que se infiere en el texto. A pesar de que en ningún momento se emplean de forma explícita recursos comparativos, la mención de aspectos como los que aparecen en el siguiente fragmento, extraído del libro de texto, nos informan de una distancia o polarización entre un “ellos-musulmán” y un “nosotros-no musulmán”:

“El Islam también **establece** normas de comportamiento: **permite** la poligamia, **define** la autoridad del padre dentro de la familia y **prohíbe** beber alcohol, comer carne de cerdo y los juegos de azar. Todo musulmán **debe** ser un combatiente de la fe y **se le recompensa** con el paraíso si muere luchando contra los infieles”.

(Limes 2, p. 14; énfasis mío).

Sin entrar a discutir la veracidad o falsedad de este tipo de interpretaciones acerca del Islam que, como indica oportunamente Amin Maalouf, “lleva[n] en cada época la impronta de su tiempo y su lugar” (1998/2009, p.86), nos interesa subrayar aquí la función que cumplen, en términos identitarios, los elementos utilizados en dicho enunciado. La mención tanto de “la poligamia” como de “la autoridad patriarcal” como formas características o representativas de este credo religioso, en contraste con las prácticas locales que, en teoría³, prevalecen en la sociedad española actual, cumplen una función discursiva claramente diferenciadora, de deslindamiento y rechazo (van Dijk, 2003; Martín Rojo, 2006). Estas características, al ser consideradas elementos propios de sociedades en vías de desarrollo, alejados, en principio, de la imagen que hoy en día proyecta la sociedad española, son susceptibles de provocar en el lector tanto extrañamiento como rechazo. De esta manera, se proyecta una imagen del Islam de irracionalidad y primitivismo contraria al progreso. Asimismo, la mención de la prohibición del consumo de alcohol y de la carne de cerdo (en un país en el que productos como el vino y el jamón no sólo forman parte del paisaje gastronómico popular sino que, además, junto con otros elementos, son empleados como símbolos representativos de la identidad colectiva nacional) se suma a la función de deslindamiento antes mencionada.

³ Hemos creído necesario matizar esta afirmación pues, a pesar de los avances de los últimos años en relación con la igualdad de derechos de la mujer, España continúa siendo una sociedad dominada por aspectos patriarcales. Asimismo, el elevado número de casos de violencia de género perpetrada por hombres en la sociedad española actual, creemos que sólo permite distanciarse en la teoría, pero no en la práctica, de modelos en los que la dominación masculina está socialmente aceptada y legitimada.

La elección léxico-metafórica relacionada con la guerra –“combatientes”, “muere”, “luchando”– termina por incidir, si cabe, aún más, en esa función de distanciamiento, extrañamiento y rechazo ante el Islam (Lakoff y Johnson, 1986/2007), reforzada al mismo tiempo por el contexto histórico y local en el que este contenido está siendo recibido (Bourdieu y Passeron, 1977; Cole, 1996; Baquedano-López, 2005). En este sentido, encontramos relaciones intertextuales entre el contenido de este apartado y la información que en el momento de la publicación de este libro de texto circulaba con frecuencia a través de los medios de comunicación españoles acerca del Islam⁴. La mención en el texto de la llamada “lucha contra el infiel” y la “recompensa del paraíso” refuerza una visión del Islam como una religión violenta e intolerante, legitimadora, por tanto, de posibles ataques terroristas⁵. Lejos de facilitar la inclusión de diferentes perspectivas o de generar un pensamiento complejo acerca de esta creencia religiosa y, siguiendo una retórica de neutralidad hacia el objeto descrito, el libro de texto promueve una imagen rígida y caricaturesca, carente de matices que más bien, pensamos, genera barreras y distanciamiento.

Asimismo, el empleo de un tiempo verbal en presente – “contiene”, “define”, “obliga”, “establece”, “permite”, “define”, “prohíbe”, “debe ser”, “se le recompensa”, “está dirigida”–, da a entender la universalidad y vigencia actual de las normas religiosas del Islam sin modificación ni matiz alguno. En este sentido, en términos identitarios, resulta interesante destacar la continuidad que queda establecida en el libro de texto entre el pasado y el presente del Islam como confesión religiosa y que aparecerá, como veremos en el Capítulo 7, de forma recurrente a lo largo de las interacciones en el aula.

Por último, indicamos que la fotografía que acompaña al texto refuerza también la visión de un “otro-exótico”, ajeno e imperturbable al paso del tiempo. Se trata de una imagen panorámica actual de la peregrinación a la Meca en la que participan un elevado número de fieles musulmanes. En este sentido, la representación grupal de una serie de acciones sincronizadas y la toma de “plano largo” (*long shot*) constituyen recursos visuales que contribuyen a reducir la individualidad y, por lo tanto, a la emergencia de tipos (*types*) que refuerzan el efecto de “todos ‘ellos’ son lo mismo” (van Leeuwen, 2001, p.96), tanto en el

⁴ Los ataques a las Torres Gemelas de Nueva York del 11 de septiembre de 2001 constituye uno de los acontecimientos clave en la proliferación de información acerca del Islam a través de los medios de comunicación.

⁵ En el momento en que comenzamos el trabajo de campo habían transcurrido ocho meses desde los ataques terroristas a los trenes de Madrid del 11 de marzo de 2004.

pasado, como en la actualidad. El empleo de estos recursos forma parte, por tanto, de una estrategia discursiva de generalización, tipificación y *estereotipación*:

“Typification comes about through the use of visual stereotypes, which may either be cultural attributes (objects, dress, hairstyle, etc.) or physiognomic attributes. The more these stereotypes overshadow a person’s individual features (or the individual features of an object or a landscape), the more that person (or object, or landscape) is represented as a type”⁶.

(*op. cit.*, p. 95)

El cristianismo: elementos para la construcción del “nosotros”

Desde el comienzo de los bloques de contenido histórico, el cristianismo aparece como un elemento central, presente en la mayor parte de las unidades. Se dice de los pueblos germánicos –visigodos, francos, vándalos, ostrogodos, anglos y sajones– que, “tenían una cultura menos desarrollada que la romana [y que], pronto fueron dominados por el espíritu romano: adoptaron el Cristianismo como religión y el latín como lengua” (Limes 2, p.6). Asimismo, se dedica una sección específica a Bizancio y se hace referencia al mismo como un imperio cristiano, en el que se destaca el papel central de la Iglesia. Se estudian los legados artísticos y culturales de la Edad Media, estrechamente vinculados a la religión cristiana y, de nuevo, su Iglesia. Además, como ya indicamos anteriormente, se dedican tres temas específicos a la explicación de la creación y evolución de los reinos cristianos en la Península Ibérica.

Esta onminpresencia de “lo cristiano”, a diferencia de lo que ocurría con “lo musulmán”, indica el papel fundamental que se le otorga a esta religión en la construcción de la identidad, no sólo nacional sino, al mismo tiempo, europea. De esta manera, vuelve a quedar en evidencia el carácter anecdótico del periodo histórico de Al-Andalus que, como ya dijimos, queda reducido a una sola unidad con el añadido de una sección específica sobre el Islam y otra sobre el Califato como imperio islámico. La información sobre la religión cristiana

⁶ “La tipificación se lleva a cabo a través del uso de estereotipos visuales que pueden ser, tanto atributos culturales (objetos, vestidos, peinados, etc.) como atributos fisionómicos. Estos estereotipos, cuanto más ensombrezcan los rasgos individuales de una persona (o los rasgos individuales de un objeto o paisaje), más representan a dicha persona (u objeto, o paisaje) como un tipo” (*op. cit.*, p. 95; traducción propia).

equivalente a la que ya hemos analizado sobre el Islam, aparece en el libro de texto en relación con el papel de la Iglesia durante la Edad Media. En el primer bloque, dentro del tema 3: “La Cristiandad. Cultura y arte del Románico”, encontramos un pequeño apartado de dos párrafos titulado “Una Europa Cristiana” en la que se define el papel de la Iglesia, así como los preceptos religiosos que ésta prescribe en términos pretéritos:

“La Iglesia **se encargaba** de fijar las obligaciones religiosas de los cristianos y de mantener su unidad. **Debían** rezar, asistir a la misa del domingo, ayunar en días señalados, confesarse una vez al año, comulgar por Pascua y realizar, si **era** posible, peregrinaje a un lugar santo (Roma, Jerusalén, Santiago de Compostela...) en el que se conservan reliquias de Cristo o de los mártires y santos cristianos. Igualmente **se prescribían** la caridad, la vida virtuosa y la donación de bienes a la Iglesia en el momento de la muerte.

Todo ello **servía** para redimir las faltas o pecados y alcanzar la vida eterna”.

(*op. cit.*, p. 42; énfasis mío).

“La Iglesia **tuvo** una enorme influencia y poder en la Edad Media: **intervenía** en la vida social y **regulaba** la vida espiritual de los creyentes, imponiéndoles obligaciones religiosas”.

(*op. cit.*, apartado “Para Recordar”, p. 55; énfasis mío).

La elección del tiempo verbal pretérito en el caso del papel de la Iglesia y del tiempo presente en el caso del Islam no es casual. Refuerza, por un lado, la idea de inmovilismo del Islam respecto al cristianismo en relación con la separación religión-estado y, por otro, la promoción de una mirada esencialista a través de la cual parece posible saber “lo que realmente se dice en el Corán” sin tener en cuenta, como reivindica Amin Maalouf (1998/2009), el tipo de mirada e intereses interpretativos existentes en cada lugar y momento histórico. Ciertamente es que la separación actual, aunque no siempre sea tan clara, entre la Iglesia y el Estado en los países de mayoría cristiana permite o legitima (con matices) la enunciación de los dos fragmentos expuestos aquí en forma pretérita. No obstante, cabría destacar que, la mayoría de los preceptos religiosos cristianos referidos en el libro de texto aún tienen vigencia en la actualidad. De esta manera, al no incidir sobre esta cuestión, el lector infiere una actualización (modernización) de los preceptos religiosos cristianos y sus prácticas, en contraste con las cuestiones que se han abordado en el libro de texto acerca del Islam.

El judaísmo: el “otro-ausente”

A lo largo de los dos bloques de contenido histórico la religión judía sólo será nombrada, sin ser desarrollada, en relación con la arquitectura. Esto es, al pie de una fotografía de un sinagoga que actualmente se conserva en la ciudad de Toledo (Santa María La Blanca), como parte de la sección titulada “La Península Ibérica: encuentro de culturas” que forma parte de la unidad 8: “Los primeros reinos cristianos. El reino de León y el de Castilla”. El texto que acompaña a dicha imagen tan sólo cuenta con cuatro líneas, en las que se mencionan dos de los elementos que se pueden encontrar en esta sinagoga: “el arca, donde se conservan los rollos sagrados de la Torá y la tarima desde la que se celebran las ceremonias” (p.121) y se insta al estudiante a que busque por su cuenta información sobre la Torá. La falta de información acerca de esta religión resulta llamativa, teniendo en cuenta que, como se menciona en la unidad de “Al-Andalus”, esta comunidad, junto con la musulmana, jugó un papel central en la transformación y desarrollo del conocimiento en campos como la filosofía y la medicina, entre muchos otros. El papel que ocupa, por lo tanto, esta religión en el libro de texto, no alcanza siquiera para configurar un “otro-exótico”. Más bien se construye el judaísmo como un “otro-ausente”, o minimizado (Morales y Lischinsky, 2008; Martín Rojo, 2010).

Se siguen, por tanto, tres estrategias muy distintas a la hora de caracterizar el papel jugado por estas tres religiones, en la configuración tanto de los acontecimientos históricos referidos en el libro, como en la propuesta identitaria que se deriva de ellos. Por un lado, se representa al Islam como una religión invariante tanto en el tiempo como en los países y las comunidades en las que ésta se practica, facilitando, como iremos argumentando a lo largo de este capítulo, procesos de alterización antagónica que conducen al extrañamiento y, posiblemente, al rechazo de la misma. Por otro, la religión cristiana, omnipresente a lo largo de los bloques de contenido histórico analizados, se posiciona como pieza clave en el proceso de identificación narrativa. Además, como ya hemos referido, la explicitación de algunas de sus normas en términos pretéritos da a entender que, en contraste con el Islam, los preceptos de esta religión, así como el papel de la Iglesia, han sido actualizados (modernizados), reforzando de nuevo el contraste entre el Islam y el cristianismo. Por último, en el libro de texto se excluye u omite información específica acerca de la religión judía, quedando esta última invisibilizada, como si su conocimiento no añadiera elementos importantes para la comprensión, tanto de los temas que van a ser desarrollados en el libro, como en la propuesta identitaria de los mismos. En los siguientes apartados veremos la incidencia que tiene esta forma de representación, especialmente en el caso del Islam, sobre los juegos identitarios observados a

lo largo de la unidad de “Al-Andalus”. Pero antes, realizaremos algunas observaciones que consideramos pertinentes acerca de la organización formal de esta unidad, así como del empleo que en ella se hace de algunos elementos visuales.

6.2.2. La confirmación de algunos tópicos sobre Al-Andalus a partir de la organización formal de la unidad y el empleo de elementos visuales

Todas las unidades del libro de texto se organizan formalmente siguiendo una lógica similar. Concretamente la unidad de “Al-Andalus” se divide en tres partes: la primera introductoria, la segunda de desarrollo y la tercera de actividades, que pasaremos a describir brevemente a continuación (véase Anexo V):

1. La parte introductoria se halla compuesta por dos páginas y la primera de ellas se divide en tres partes:
 - a) Un resumen de cuatro párrafos que ocupa la mayor parte de la superficie de la página, editado en un cuerpo superior al resto de textos que componen el tema. Se destacan, además, algunos conceptos en negrita como “Al-Andalus”, “califa de Damasco”, “Califato de Córdoba”, “reinos de taifas” y “reino de Granada”. A través de ambos recursos estilográficos se indica la importancia de dicho contenido.
 - b) Un eje del tiempo, situado a la derecha de la página que ocupa prácticamente todo el largo de la misma y en el que se destacan las fechas y los periodos clave que van a ser revisados a lo largo de la unidad (desde el año 711 de n.e. hasta el 1492).
 - c) Un apartado de tres preguntas, situado en la parte inferior izquierda, haciendo caja con el resumen situado en la parte superior. A través de dichas preguntas, de nuevo, se guía la atención del lector sobre la información considerada más relevante.

La segunda página de esta parte introductoria está compuesta por dos imágenes actuales de dos lugares emblemáticos, la Alhambra de Granada y la Mezquita de Córdoba, conectados con el pasado musulmán del actual territorio español. Ambas fotografías ocupan la mayor parte de la superficie de la página, que se completa con un pequeño mapa de la península ibérica, en el cual se representa la evolución de las fronteras durante las diferentes etapas de la conquista del territorio peninsular y una fotografía de una arqueta de marfil del siglo XI.

2. Desarrollo del tema. En las páginas que siguen se desarrollan los siete apartados en los que se divide la unidad, todos ellos estructurados de manera muy similar. Cada apartado consta, por un lado, de una o dos páginas que se dividen en los siguientes componentes:

- (a) Texto central del apartado.
- (b) Mapa, dibujo o imagen que acompaña o ilustra el texto.
- (c) Texto periférico que ahonda en detalles acerca de algún acontecimiento referido en el texto central (“La derrota de Don Rodrigo”, “La batalla de Poitiers”, “La fabricación del papel”, “Medina al-Zahra”, “La Giralda de Sevilla”).
- (d) Recuadro de preguntas (“¿Sabes interpretar...?”, “¿Te acuerdas?”).
- (e) Recuadro de datos llamativos (“Sabías que...”).
- (f) Recuadro con llamados de atención (“Fíjate bien en...”).
- (g) Recuadros de propuestas (“Descubre...”).
- (h) Imágenes a toda página. Ilustran algún elemento expuesto en el texto central (“La mezquita de Córdoba”, “El palacio de la Alhambra”, “Representación de la ciudad musulmana”) y que están compuestas por imágenes de gran tamaño, acompañadas por un texto explicativo y un apartado de dos o tres actividades o preguntas.

3. El tema finaliza con un apartado de “Actividades” que abarca dos páginas. En él encontramos demandas tales como: aprender a analizar un mapa, reconocer palabras castellanas de origen árabe, indagar sobre el Islam en la actualidad y la elaboración de mapas geográfico-históricos. A modo de cierre, encontramos un apartado titulado “Para recordar”, en el cual se exponen, en forma de listado con viñetas, los puntos que se consideran más relevantes de toda la unidad, utilizando, de nuevo, mayor cuerpo y negrita como recursos para destacar su contenido respecto al resto de información expuesta en la misma página.

En relación con la organización formal de la unidad, podemos concluir que se trata de un material que da importancia tanto a elementos textuales como visuales. Sobre estos últimos, encontramos, en algunos casos, demandas de actividad específica como la interpretación de mapas o descripción de monumentos y, en otros casos, más bien una función ilustrativa o, incluso, simplemente ornamental (i.e., el arcón del siglo XI que aparece

en la p. 89). Esta aparente falta de valor añadido de los elementos visuales nos informa de que su presencia en el manual cumple una función confirmatoria. Así, las fotografías de lugares emblemáticos como la Alhambra, la mezquita de Córdoba o la giralda de Sevilla, además de cumplir una función ilustrativa, confirman el tópico, ratificado por el propio libro de texto en el apartado titulado “Caracteres generales del arte árabe”, de que éste se centraba de manera casi exclusiva en la arquitectura, dejando de lado aportaciones artísticas igual de relevantes, como es el caso de la poesía andalusí, de cuyos aportes se nutrió la lírica de tradición oral en lenguas románicas. La relevancia de lo que acabamos de mencionar radica en que la falta de problematización de los elementos, tanto visuales como textuales, presentes en el manual, en lugar de aportar nuevas perspectivas, promueve la confirmación de algunos de los tópicos que circulan en la sociedad española acerca del significado que tiene este periodo histórico para la configuración de la identidad colectiva.

En el siguiente apartado, en relación con la propuesta identitaria de esta unidad, nos detendremos en describir y comentar tanto las temáticas abordadas en la sección de desarrollo como en la forma en que se hallan secuenciados los distintos apartados que lo componen, aspectos que, además de responder a los intereses específicos de la empresa editorial, señalan, asimismo, su posicionamiento ideológico.

6.2.3. “Historia escolar” de Al-Andalus: selección y organización de contenidos en el libro de texto

En la tabla 6.2 podemos observar los apartados a través de los cuales se desarrolla el tema “Al-Andalus” y obtener un primer acercamiento al contenido que autores y editores del libro de texto sancionan como conocimiento histórico. De esta manera, accedemos a lo que el filósofo Ferrater Mora dio en llamar *filosofía material de la historia*, a su vez condicionada por un conjunto de asunciones filosóficas particulares o, lo que es lo mismo, una *filosofía formal de la historia*. La atención del libro de texto, desde nuestro punto de vista deudora de la historiografía decimonónica o *historie événementielle* (Casado *et al.*, 2001), se halla centrada fundamentalmente en la exposición de los acontecimientos políticos y militares que fueron condicionando el origen de nuevos órdenes de gobierno –Emiratos, Califatos, reinos– en la Península, a lo largo de un periodo temporal de ocho siglos. Dichos acontecimientos aparecen ordenados cronológicamente, de forma que queda establecida una noción de continuidad

espaciotemporal entre unos eventos y otros. Asimismo, como veremos detenidamente un poco más adelante, el texto incide en la participación que, tanto agentes individuales como colectivos –aunque haciendo más hincapié en estos últimos–, tuvieron en dichos acontecimientos.

Además de acontecimientos históricos específicos, en el libro se abordan otras temáticas relacionadas con aquellos aspectos que caracterizaban a la sociedad andalusí y que nos aportan información relevante acerca de la propuesta identitaria de este texto escolar. Concretamente, se exponen algunos aspectos relativos a la composición de la sociedad, la cultura, el arte, la arquitectura y la economía, mostrando, de esta manera, la “cara amable” del periodo histórico de Al-Andalus. De esta forma, estos ocho siglos de historia son asimilados, dentro de la memoria colectiva, como legado del “otro-exótico” del que hablábamos al comienzo de este capítulo.

Tabla 6.2. Apartados y subapartados de la unidad 6: “Al-Andalus”

Nº	TÍTULO DEL APARTADO	Nº	TÍTULO DEL SUBAPARTADO
1	La formación de Al-Andalus: el Emirato	1.1	La conquista
		1.2	El Emirato dependiente
		1.3	El Emirato independiente
2	Evolución de Al-Andalus: el Califato	2.1	El Califato de Córdoba
		2.2	Los poderes del califa
3	Evolución de Al-Andalus: los reinos de taifas	3.1	Los reinos de taifas
		3.2	El reino nazarí de Granada
4	Al-Andalus: economía y sociedad	4.1	La economía
		4.2	La sociedad
5	Cultura y arte en Al-Andalus	5.1	La cultura en Al-Andalus
		5.2	Caracteres generales del arte árabe
		5.3	La arquitectura
6	La arquitectura de Al-Andalus	6.1	La arquitectura califal
		6.2	La arquitectura de los reinos de taifas
		6.3	La arquitectura almohade
7	El reino taifa de Toledo	7.1	Los orígenes del reino de Toledo
		7.2	La población y la economía
		7.3	Aspectos culturales
		7.4	El arte

Fuente: Libro de Ciencias Sociales – Limes 2, 2º de la E.S.O., Ed. Vicens Vives

***Sociedad urbana, aportes culturales y arquitectónicos:
elementos clave para la construcción del “otro-exótico-admirable”***

En línea con el hilo argumental hasta aquí desplegado, mostraremos cómo los elementos que se aportan en los apartados dedicados a la sociedad y la cultura de Al-Andalus, van conformando la cara positiva del “otro-exótico”, esto es, una imagen de los musulmanes como un “otro-admirable”. Para empezar, se interpreta su llegada y asentamiento en la Península como una acción cultural y civilizadora, en la que se supera el carácter rural de los reinos cristianos para pasar a un carácter más urbano: “la sociedad musulmana constituyó un mundo fuertemente urbanizado, en contraste con la ruralización de los reinos cristianos” (Limes 2, p.96). Asimismo, se ofrece una imagen de este colectivo como transmisor de nuevos conocimientos y enlace con otras culturas. Se destaca su función de “puente de unión entre la herencia de la Antigüedad clásica y la Europa medieval” (*op. cit.*, p.98). En este sentido, se apela a la recuperación de las obras filosóficas y científicas de la Antigua Grecia a través de traducciones y comentarios, y de la importación desde Oriente de técnicas de producción tales como el papel. En cuanto a producciones propias, se menciona la numeración arábiga y se señala, aunque sin dar ninguna especificación concreta, el desarrollo que produjeron en disciplinas como la Medicina, la Astronomía o la Botánica, entre muchas otras. En la figura de Averroes, filósofo musulmán del siglo XII, quedan condensados todos estos valores de producción y transmisión de conocimiento.

A través de todos estos datos, el libro confiere a “la cultura musulmana” una imagen de superioridad frente a unos “pueblos europeos”, de los que no se especifica nada concreto, restando énfasis a los aspectos que, por contraste, pudieran ser negativos para la imagen de estos últimos (van Dijk, 2003). De esta manera, a un nivel específicamente cultural, en el libro de texto no sólo se valora de manera positiva la presencia de este colectivo en la Península sino que, además, éste es admirado: “Por esta razón [sus conocimientos acerca de las obras científicas y filosóficas producidas en la Antigua Grecia] la superioridad cultural de los árabes era evidente y durante los siglos que dominaron la Península transmitieron a los pueblos europeos el conocimiento de la ciencia griega por medio de traducciones y comentarios” (Limes, 2, p.98).

El apartado relativo al arte árabe, como ya mencionamos anteriormente, queda limitado a la descripción de su arquitectura. La prohibición de las representaciones humanas, presente en el Corán, se utiliza en el texto como argumento para justificar la ausencia de

información relativa a otras formas de expresión artística: “Por este motivo cuando hablamos de arte árabe nos referimos casi exclusivamente a la arquitectura” (*op. cit.*, p.99). De esta manera, encontramos abundantes referencias y fotografías de la arquitectura de este periodo a lo largo de toda la unidad, constituyendo la parte más visible del legado de aquella época.

Con respecto a la economía, se destacan las mejoras en la agricultura incorporadas por los nuevos pobladores, a los que en este caso el libro de texto hace referencia haciendo uso del apelativo “andalusíes”, como, por ejemplo, la noria (técnica de regadío) o la introducción de nuevos cultivos, como el arroz o la naranja, entre otros. Se subraya también la importancia de Al-Andalus como centro de intercambio comercial entre Europa y Oriente. Con todo ello, el balance que en el libro se hace de la llegada de los musulmanes a la Península es completamente favorable; no obstante, como venimos diciendo, éste se construye como un colectivo aparte que no se integra dentro del imaginario de un “nosotros” pretérito. Respecto a la incorporación en el texto y empleo de la categoría “andalusí”, en apariencia inclusiva, hablaremos brevemente a continuación en el siguiente apartado.

“Conquistadores”, “hispanos” y “andalusíes”

A lo largo de esta unidad, se emplean diversas etiquetas como forma de caracterizar a diferentes agentes colectivos. Estos agentes aparecen como protagonistas de los acontecimientos históricos narrados y, por tanto, nos interesa analizar qué papel juegan en la configuración de la propuesta identitaria del libro. En este sentido, Al-Andalus se representa como una sociedad diversa y mestiza: “La sociedad de Al-Andalus estaba formada por una mezcla de gentes de distintas razas, culturas y religiones. Los mismos conquistadores eran diferentes entre sí, aunque todos eran musulmanes de religión” (*op. cit.*, p.96). De esa mezcla de gentes, en el libro se establecen diferencias entre “conquistadores” e “hispanos”.

Bajo la etiqueta de “conquistadores”, se hallan agrupados los árabes, los sirios y los bereberes. Este grupo, unido a través de un criterio religioso, muestra su heterogeneidad a partir del establecimiento de un criterio de clase social. De esta manera, en la unidad de “Al-Andalus”, se dice que los árabes y los sirios pertenecían a una élite de poder, mientras que los bereberes ocupaban un escalafón más bajo. Esta forma de representación de los conquistadores, que incide en la diferencia social de los mismos, tendrá un gran peso, como veremos en el Capítulo 7, durante las interacciones en el aula, especialmente en algunos intercambios entre el profesor y Mohamed, el alumno de origen marroquí.

Por su parte, la categoría “hispanos” une a grupos diversos a partir de un criterio territorial y, por lo tanto, es de suyo heterogénea. Esta categoría, según el libro de texto, contempla a muladíes, mozárabes y judíos, diferenciados entre ellos, a su vez, a partir de un criterio religioso, ya sea por continuidad, como en el caso de los judíos y los mozárabes, o por conversión, como en el caso de los muladíes. De las distintas configuraciones que se presentan de todos estos grupos, volveremos un poco más adelante a la hora de describir las formas de articulación de los juegos identitarios propuestos en esta unidad.

Por último, la etiqueta “andalusí”, mencionada tan sólo en tres ocasiones a propósito del comercio y del legado de los intelectuales de la época, se infiere como una categoría que engloba tanto a conquistadores como a hispanos. No obstante, la ausencia de definición explícita del término, así como el uso ambivalente de la misma, puede dar a entender, como se observa en el siguiente fragmento, que ésta se refiere exclusivamente a los nuevos pobladores musulmanes y, por tanto, no a la sociedad de aquella época en su conjunto:

“Entre los siglos VIII y XV la base principal de la economía de Al-Andalus fue la agricultura. **Los andalusíes introdujeron novedades importantes:** (...) nuevas técnicas de regadío, como la noria. (...) nuevos cultivos como el arroz, la naranja, la morera, el cáñamo y el azafrán (...)”

(*op. cit.*, 96; énfasis mío)

Lo que resulta común al empleo de estas tres categorías es que, en todos los casos, se ofrece una definición concisa y, por ello, carente de complejidad, en la que, además, se omite información de tipo relacional. Es decir, se omiten descripciones de costumbres y formas de relación tanto dentro de cada grupo como con otros grupos, por lo que el lector no obtiene imagen alguna acerca del tipo de intercambios existentes entre estos agentes y, tampoco, de cuál fue su evolución en el tiempo. Respecto a esta ausencia de elementos relacionales, resulta de interés retomar las observaciones de Michael Apple, quien señala que la mayoría de los currículos escolares se diseñan alrededor de la idea de consenso y que, precisamente, éste “guarda poca semejanza con la complejidad del nexo y las contradicciones que rodean al control y organización de la vida social” (1979/1986, pp. 18 y 19). La manera de tratar la información en esta unidad no es diferente a lo que señala Apple. Como decimos, en ella se omite información relativa a la convivencia, en general, de estos grupos y, por tanto, se mitigan los conflictos, excepto en el caso de los mozárabes (cristianos que habitaban en territorio musulmán y que conservaron su religión), en cuyo caso, se alude a persecuciones

religiosas que, según se menciona en el libro de texto les empujó a emigrar hacia territorio cristiano.

Los únicos datos de tipo relacional aparecen, sin embargo, en la siguiente unidad: “Los primeros reinos cristianos. El reino de León y el de Castilla”, en un apartado titulado “La Península Ibérica: encuentro de culturas”, sobre el que ya mencionamos algunas cuestiones anteriormente. A pesar de que se alude a la existencia de periodos de enfrentamiento entre cristianos, musulmanes y judíos, el texto sólo hace hincapié en los ejemplos de convivencia, mitigando, de esta manera, el peso de lo conflictivo. Vemos cómo, en el libro de texto, interesa fomentar una imagen de coexistencia armónica que, al tiempo que ensalza un supuesto pasado “ejemplar”, condensado en las famosas Escuelas de Traducción de Toledo, elude las complejidades de la relación social entre estos grupos y su evolución en el tiempo, complejidades asociadas a cuestiones de poder y dominación en las que, al parecer, no conviene profundizar. Esta cuestión, como veremos en el Capítulo 7, será retomada por el profesor durante la clase, proporcionando una idea más compleja que la que aparece en el libro de texto a este respecto.

El empleo del término “reconquista” y sus implicaciones identitarias

Otra cuestión que consideramos clave para entender la propuesta identitaria del libro de texto es el uso que en éste se hace del término “reconquista”. Esta etiqueta histórica, como ya hemos indicado anteriormente, ha sido utilizada⁷ como forma de ensalzar uno de los hitos fundamentales del relato de génesis de la nación española, promoviendo la idea de que Al-Andalus sólo supuso, como menciona Pedro Martínez (2010), un “factor presuntamente anómalo y alterador de una visión lineal, unidimensional, esencialista [de la identidad española]” (p. 21). De este modo, el concepto “reconquista”, actualmente en debate entre los historiadores medievales, proyecta una imagen cohesionada de los diferentes grupos de pobladores que, desde el norte de la Península, lucharon contra los musulmanes. A estos pobladores, además, y siguiendo una lógica interesada de continuidad histórica, tradicionalmente se les ha considerado como antepasados de los españoles en la actualidad.

Las tesis formuladas por los historiadores Marcelo Vigil y Abilio Barbero, primero en un artículo publicado en 1965, titulado *Sobre los orígenes sociales de la Reconquista: cántabros y*

⁷ Como retomaremos en el último apartado de este capítulo, aún hoy continúa siendo empleada por ciertos grupos de interés político.

vascones desde fines del Imperio Romano hasta la invasión musulmana y, más tarde, ampliadas en un libro titulado *Sobre los orígenes sociales de la Reconquista*, publicado en 1974, supusieron un punto de partida para la problematización de esta etiqueta histórica. Estos autores exponen que los motivos que empujaron a los grupos de habitantes que poblaban el norte de la Península a luchar contra los musulmanes no diferían de aquéllos por los cuales estos mismos grupos emprendieron luchas anteriores contra romanos y visigodos. En todos estos casos, el motivo principal para el enfrentamiento fue la defensa de sus libertades:

“los cántabro-astures y los vascones que con su independencia habían conservado un régimen social antagónico al de los visigodos, donde los hombres libres eran mayoría y las diferencias de clase eran mínimas, tenían poderosos motivos para continuar defendiendo su libertad”.

(Barbero y Vigil, 1974, p.96).

A raíz de estas y otras publicaciones, comienza a desmontarse “la concepción tradicional acerca de la génesis de la reconquista cristiana en la España medieval” (Valdeón, 1998, p.53). En relación con estas nuevas tesis, Javier Faci destaca la dificultad para seguir sosteniendo el relato tradicional de “la Reconquista”:

“Parecía imposible o muy difícil aceptar que desde comunidades no asimiladas *socialmente* al mundo romano-visigótico se iniciase y culminase todo un proceso de recuperación esencialista ante una supuesta “*pérdida de España*”. [Vigil y Barbero] demostraban o creían haber demostrado que la organización social de los pueblos de los que partía esta supuesta recuperación se inscribían en el marco de lo que se ha llamado *organización gentilicia*, opuesta en todo lo que había significado el orden romano y el visigótico, que se habría superpuesto casi completamente al romano”.

(Faci, 1998, p. 34)

El empleo moderado que se hace de esta etiqueta histórica en el libro de texto parece hacerse eco de este debate, hasta el punto de evitarlo durante la unidad de “Al-Andalus”, en la que este término no aparece en ninguna ocasión. De esta manera, el avance de los reinos cristianos es referido en el texto como “conquista” de territorios, nunca como “reconquista”. Asimismo, en esta unidad, se habla de la conquista musulmana en términos de “llegada” y no de invasión, lo cual mitiga la imagen amenazante de este periodo para la identidad colectiva:

“La **llegada** del ejército, al mando de Tariq, **había sido provocada** por los mismos visigodos, pues **habían pedido ayuda** a los musulmanes del Norte de África contra el rey don Rodrigo”.

(Limes 2, p. 90; énfasis mío)

Sin embargo, en las siguientes tres unidades que completan el segundo bloque, titulado: “La Península Ibérica en la Edad Media”, centradas, como ya hemos señalado anteriormente, en la creación, consolidación y avance de los reinos cristianos, los términos empleados cambian por completo enfatizando la amenaza identitaria. De esta manera, la llegada de los musulmanes referida en la unidad anterior se convertirá en invasión:

“**Los ejércitos islámicos** que **habían invadido** la Península Ibérica en el año 711 **no alcanzaron a dominar** plenamente todo su territorio”

(*op. cit.*, p. 108; énfasis mío)

Asimismo, la “conquista” cristiana de la Península, será referida, esta vez, en términos de “reconquista”:

“[La batalla de Covadonga] ha sido considerada tradicionalmente como el inicio de la **Reconquista**, es decir, de la conquista por los reinos cristianos de las tierras peninsulares ocupadas por los musulmanes”.

(*op. cit.*, p. 108; énfasis del original)

Si bien este término no aparece como encabezamiento de ningún apartado, de forma que no protagoniza el discurso histórico que se ofrece, cabe destacar que en el libro se hará referencia al término “reconquista” en múltiples ocasiones⁸ y, de forma recurrente, en los apartados “Para Recordar” que aparecen al final de las tres unidades relativas a los reinos cristianos, como puede verse en el siguiente ejemplo:

“La Reconquista y la repoblación realizada por Castilla avanzó mucho a lo largo de los siglos XII y XIII. A finales del siglo XIII ya sólo quedaba en la Península Ibérica un reino musulmán, el reino nazarí de Granada”.

(*op. cit.*, sección “Para Recordar”, p. 139)

⁸ Concretamente, el término “reconquista” es empleado en las páginas 108, 114, 115, 123, 126, 127, 133, 139, 142 y 151.

El diferente empleo de este término a lo largo del segundo bloque de contenido histórico podría indicar, simplemente, la distinta autoría de cada capítulo. No obstante, la falta de consenso en la utilización o no de este término ya es un indicador de una toma de conciencia, aunque sea incipiente, de las connotaciones o implicaciones identitarias que subyacen a esta etiqueta histórica. El hecho de no aparecer como encabezamiento de ningún apartado ya supone un avance con respecto al uso tradicional que, hasta hace poco, venía haciéndose en libros de texto españoles. En este sentido, la Enciclopedia Álvarez⁹, sobre la que hablaremos brevemente a propósito de la “Reconquista” en el último apartado de este capítulo, representa el caso más extremo en el empleo identitarista de dicho término. Pero antes, mostraremos cómo se materializan los juegos identitarios que hemos observado en el texto siguiendo, para ello, la propuesta de la *péntada dramatúrgica* burkeana (Burke, 1945/1969) descrita en el Capítulo 1. De esta forma iremos viendo cómo se presentan discursivamente los acontecimientos históricos descritos en la unidad de “Al-Andalus” y sus implicaciones identitarias.

Musulmanes y cristianos: dos identidades contrapuestas

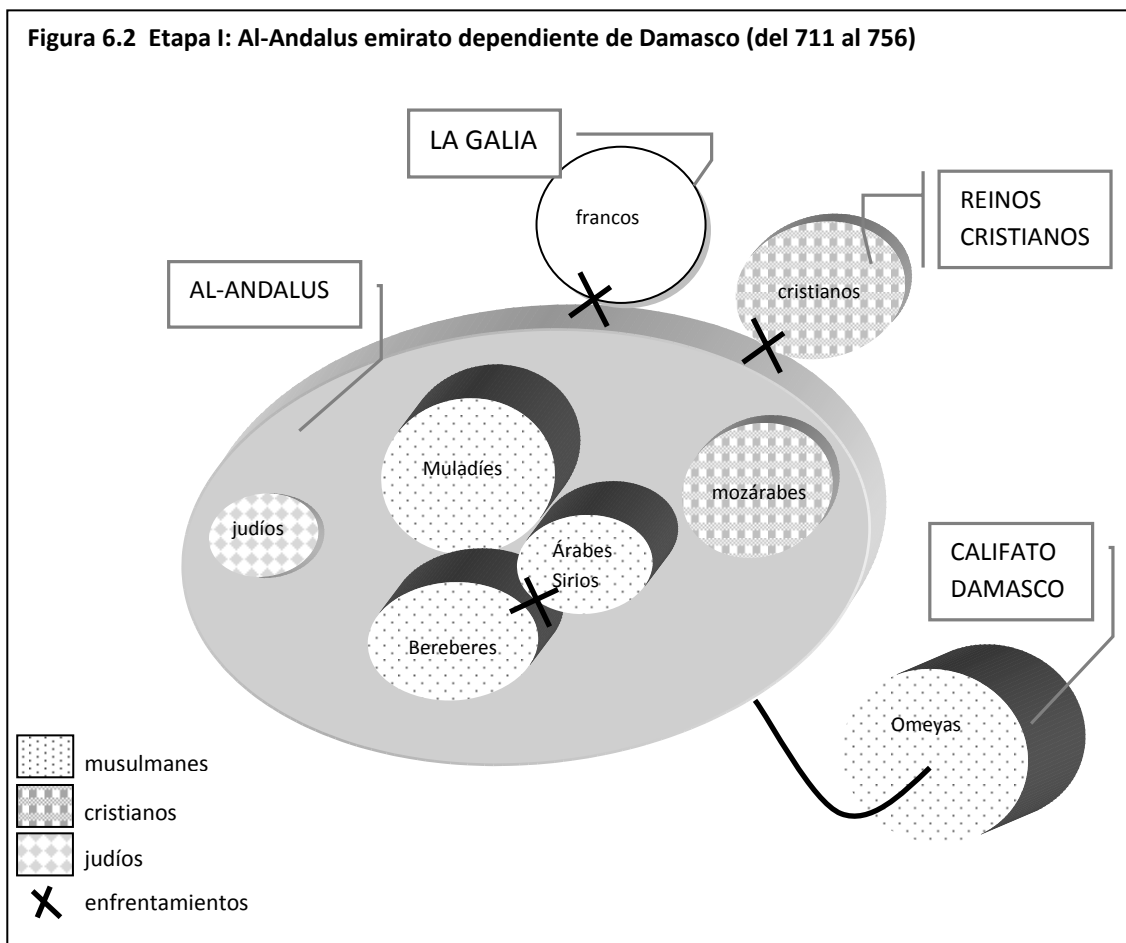
Cabe destacar que, a lo largo de la unidad de “Al-Andalus”, los agentes colectivos (i.e., los musulmanes, los cristianos, los árabes, los bereberes), no sólo tienen una presencia mucho mayor que la de los agentes individuales (i.e. Tariq, Abd al-Rahmán I, Muza, Don Rodrigo), sino que, además, aportan información de mayor utilidad para entender la emergencia de los procesos de alterización que aparecen en el libro de texto. Por esta razón, para analizar cómo queda articulado identitariamente este periodo, en este apartado nos referiremos exclusivamente a los agentes colectivos, dejando de lado a los personajes individuales que aparecen a lo largo de la unidad. A partir de las figuras 6.2, 6.3 y 6.4 se muestra una representación gráfica y *cronotópica*¹⁰ de las relaciones que, según se relata en el libro de texto, se establecen entre los diferentes colectivos que ya hemos ido mencionando a lo largo del capítulo. Los criterios que se emplean en el texto para establecer tanto las distinciones entre dichos grupos como la construcción de “bordes” o *boundaries* en el doble sentido de

⁹ Manual escolar utilizado en España durante la dictadura, especialmente influyente durante los años 1954 al 1966.

¹⁰ Su evolución territorial a través del tiempo.

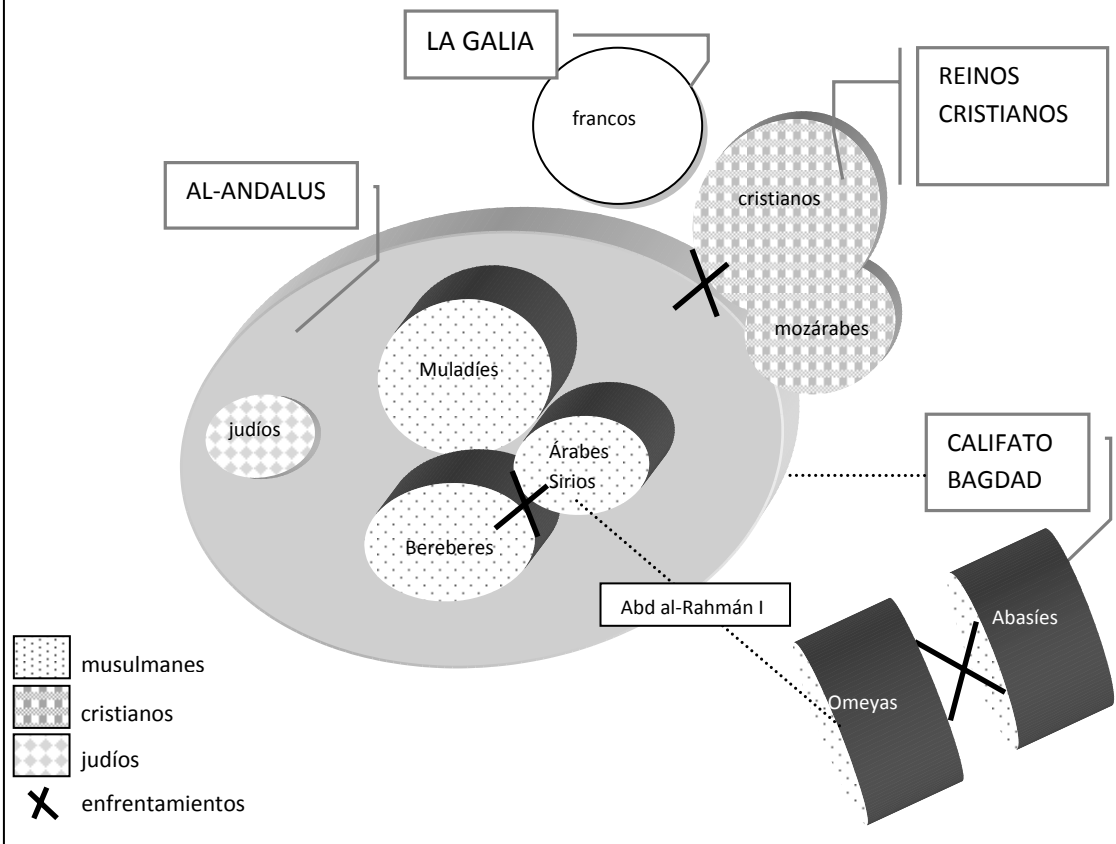
este término –a través del cual se contempla tanto el límite como la vinculación entre los diferentes agentes– son los siguientes:

- (1) **origen territorial:** como en el caso de árabes, sirios, bereberes, almorávides, almohades y francos.
- (2) **religión:** como en el caso de musulmanes, cristianos y judíos.
- (3) **territorial-religioso (mixto):** que combina el origen territorial con la religión. Entre ellos se encuentran, por un lado, muladíes y mozárabes y, por otro, las dinastías Omeya y Abasí.
- (4) **clase social:** a partir del cual se diferencia entre árabes, sirios y bereberes.

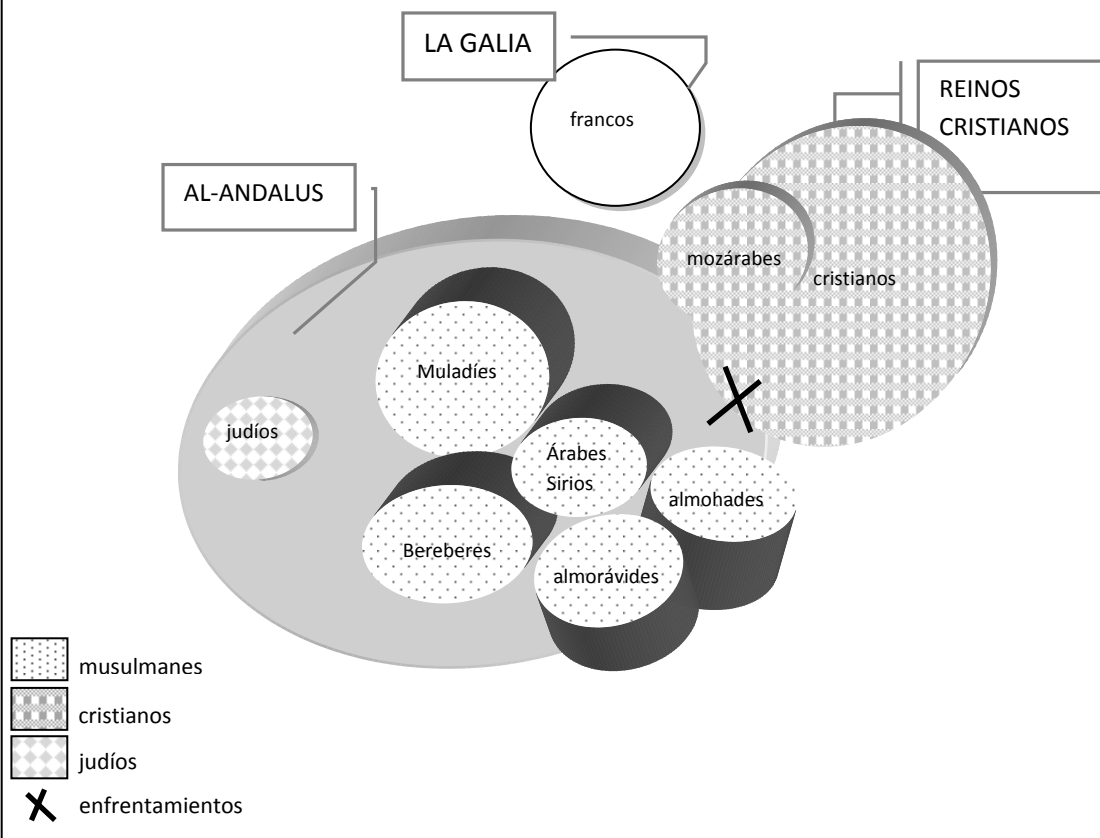


Fuente: Elaboración propia

**Figura 6.3 Etapa II: Al-Andalus emirato independiente de Bagdad (del 756 al 929)
Formación del Califato de Córdoba (del 929 al 1031)**



**Figura 6.4 Etapa III: Al-Andalus reinos de taifas (del 1031 al 1237) – Reino Taifa de Toledo (1031)
Reino Nazarí de Granada (del 1237 al 1492)**



En las tres figuras hemos representado las diferencias de tamaño de cada colectivo, aumentando o disminuyendo la dimensión del óvalo que lo simboliza. Asimismo, hemos representado las diferencias de poder que, según el libro de texto, dichos grupos detentaban en Al-Andalus, utilizando un criterio de localización, es decir, a mayor poder, mayor centralidad dentro del espacio ovalado que simboliza Al-Andalus. Si bien en el texto se emplean los cuatro criterios mencionados, el criterio religioso, además, establece uniones entre los diferentes grupos, de tal forma que árabes, sirios, bereberes, muladíes, Omeyas, Abasíes, almorávides y almohades constituyen una unidad de musulmanes, frente al colectivo cristiano, conformado por mozárabes que, según aparece en el libro de texto, durante la primera etapa se hallan integrados dentro de Al-Andalus, mientras que en la segunda y tercera, se adhieren a los reinos cristianos que luchan por controlar ese mismo territorio. Los judíos, integrantes de Al-Andalus durante las tres etapas, representan un grupo minoritario con poca presencia en el texto, por ello, lo hemos emplazado en un lugar periférico dentro de Al-Andalus. Por último, cabe subrayar la naturaleza cambiante de todas estas relaciones a lo largo del tiempo, a través del cual los colectivos mencionados van ganando o perdiendo territorios y, por lo tanto, poder político.

Este modelo de representación gráfica nos permite ver, como hemos venido diciendo, que en el libro de texto existen, principalmente, dos grandes identidades constantemente contrapuestas agrupadas bajo un criterio religioso: por un lado, “los musulmanes” y, por otro, “los cristianos”. Comenzaremos por comentar el orden a través del cual cada una de estas categorías se articula internamente para pasar después a analizar las formas de articulación externa.

- ***Articulación de las relaciones identitarias internas de la categoría “musulmanes”:***

Como ya hemos referido más arriba, la categoría “musulmán” aúna diferentes grupos mencionados a lo largo del texto cuya vinculación se establece bajo un mismo criterio religioso; no obstante, como reflejamos a continuación, existen diferencias de clase social y territorial entre los miembros de este grupo que nos informan de sus relaciones internas:

- De **los árabes y los sirios** se dice que son “poco numerosos, pero que poseían los altos cargos y se quedaron con las mejores tierras” (Limes 2, p.96). En el texto no se vuelve a hacer referencia alguna a los sirios; sin embargo, la categoría “árabe” será la más

empleada a lo largo de toda la unidad. A este colectivo se le representa como transmisor y productor de conocimiento. Se les considera conquistadores y creadores de un gran imperio y de una gran civilización, cualificada como urbana.

- De **los bereberes**, se dice que son el grupo más numeroso procedente del Norte de África. Sin embargo, se hace énfasis en el hecho de que “no obtuvieron tantos beneficios de la conquista” (*op. cit.*, p.96) en comparación con el colectivo árabe, con quienes mantienen luchas por el poder que el libro califica de “guerras civiles”.
- **Los Abasíes y Omeyas**, se presentan como dos grupos enfrentados. La relación de los Omeyas con Al-Andalus es de control político y religioso hasta el momento en el que son depuestos por la dinastía de los Abasíes. Éstos, en una primera etapa, mantendrán una relación con Al-Andalus exclusivamente de control religioso, mientras que en una segunda, tras la constitución del Emirato independiente, se romperá la relación.
- **Los almohades y los almorávides** se presentan como dos grupos que ingresan en la Península para detener el avance de los cristianos. En esta unidad, no se ofrece ningún detalle acerca de los mismos y del texto sólo se infiere que los almohades se instalaron en la Península durante un tiempo prolongado, ya que se hace referencia a su legado arquitectónico (i.e. la Giralda y la Torre del Oro), mientras que de los almorávides, no se ofrece ningún tipo de información hasta la siguiente unidad: “Los primeros reinos cristianos. El reino de León y el de Castilla”, en la sección titulada “Los reinos cristianos pasan a la ofensiva contra Al-Andalus (II)”. De éstos sólo consta su condición de guerreros, llamados para el auxilio de los musulmanes en la Península ante el avance de los ejércitos cristianos: “Para defenderse, llamaron en su auxilio a los guerreros de un imperio islámico del Norte de África: los almorávides” (*op. cit.*, p. 114).
- De **los muladíes** sólo se menciona que “eran los hispanos convertidos al Islam. Formaban la mayoría de la población de Al-Andalus” (*op. cit.*, p.96). No se hace referencia a las relaciones de este colectivo con ningún otro ni se realiza ningún otro tipo de especificación.
- Por último, dentro del apartado relativo al Islam en la unidad 1, encontramos la distinción entre **sunnitas** (que aceptan el libro en el que se recoge la vida de Mahoma) y **chiitas** (que sólo aceptan el Corán). En ningún momento se menciona el tipo de relación que establecen entre ellos.

Hasta aquí podemos concluir que las relaciones identitarias internas del colectivo “musulmán” se articulan principalmente a partir de un criterio de membresía religiosa, cuya heterogeneidad sólo queda sugerida en el primer tema del libro, al establecer la distinción entre sunnitas y chiitas. Encontramos también relaciones básicas de supeditación: en una primera etapa los musulmanes se hallan supeditados al control político y religioso de los Omeyas, en una segunda, al control religioso de los Abasíes mientras que en la tercera etapa, se pone fin a dicha relación. Por último, cabe destacar que en el texto se representa a los bereberes como colectivo bajo control político y militar de los árabes en todas las etapas, es decir que, como ya comentamos anteriormente, existe también un criterio de clase social que establece una jerarquización dentro del propio colectivo musulmán.

- ***Articulación de las relaciones identitarias internas de la categoría “cristianos”:***

En la unidad de “Al-Andalus” apenas se ofrece información sobre las relaciones internas entre cristianos. Sólo encontramos menciones específicas a las luchas internas de los nobles visigodos que servirán como elemento tanto de justificación como de explicación de la conquista en la Península: “La debilidad de los visigodos les permitió [a los árabes] apoderarse fácilmente del territorio peninsular” (*op. cit.*, p.88). Se omiten fisuras entre los miembros de este colectivo respecto a sus creencias religiosas; por lo tanto, al contrario que en el caso de “los musulmanes”, se infiere la existencia de homogeneidad entre los mismos, ocultando la complejidad de sus relaciones y facilitando procesos de identificación.

- ***Articulación de las relaciones identitarias externas de las categorías “musulmanes” y “cristianos”:***

Las relaciones que establece el libro de texto a lo largo de este capítulo entre los colectivos musulmán y cristiano se articulan a través de diferentes recursos discursivos entre los que podemos distinguir los siguientes:

(1) Empleo de metáforas de guerra. En el texto se relatan los enfrentamientos y conquistas llevadas a cabo por ambos colectivos, como se refleja en los siguientes dos ejemplos:

Ej. (1) “**Los musulmanes se apoderaron** de Toledo, capital del reino visigodo, y en cuatro años **dominaron** todo el territorio peninsular, **aunque** en la Cordillera Cantábrica y en los Pirineos quedaron pequeños núcleos de **hispanos independientes**” (*op. cit.*, p. 90; énfasis mío).

Ej. (2) “Tras la **conquista** del valle del Guadalquivir por **los cristianos** sólo permaneció un reino de taifa” (*o. cit.*, p. 94; énfasis mío).

De ambos ejemplos nos interesa señalar el criterio que los autores del texto han considerado relevante destacar para construir el sujeto de la acción. Los agentes colectivos, es decir, “musulmanes” en el primer caso y “cristianos” en el segundo, que llevan a cabo las acciones (“apoderarse”, “dominar”, “conquistar”) se agrupan en dichas categorías respondiendo, en ambos casos, al criterio religioso. En el primer ejemplo llama la atención, sin embargo, el empleo de la categoría “hispano (independiente)”, ya que esta categoría deja abierta la posibilidad de interpretar que esos agentes no pertenecen, necesariamente, al mismo grupo religioso siendo, en este caso, la condición de independencia, el elemento más relevante, en lugar de la pertenencia a la religión.

- (2) **Recursos discursivos de división.** A lo largo de la unidad de “Al-Andalus” se señala que ambos colectivos pertenecen a territorios distintos haciendo énfasis en las fronteras físicas que los separan:

Ej. (1) “En este mapa puedes ver **la frontera** entre los territorios **cristianos** y **los musulmanes** hacia 1040” (*op. cit.*, p. 94; énfasis mío).

Ej. (2) “Describe la evolución de **la frontera** entre la zona **cristiana** y la **musulmana** entre los años 1040 y 1150” (*op. cit.*, p. 94; énfasis mío).

La contraposición entre los agentes colectivos “cristianos” y “musulmanes” queda reforzada en estos ejemplos al recalcar la función divisoria de las fronteras físicas y, al mismo tiempo, tomando en cuenta el resto del texto en esta unidad, al omitir información acerca de la vinculación existente entre estos grupos a pesar de esas fronteras.

- (3) **Recursos discursivos de superioridad.** En el texto encontramos dos tipos de marcadores de superioridad, por un lado, militar y, por otro, cultural.

En cuanto a la primera, como podemos ver en los siguientes ejemplos, se remite a la fortaleza o debilidad militar protagonizada tanto por el colectivo musulmán como por el cristiano para explicar el avance de las conquistas de ambos grupos; sin embargo, la forma de hacer referencia a estos colectivos presenta algunas diferencias importantes:

Ej. (1) “Bajo el impulso de la guerra santa, que obligaba a los **musulmanes** a combatir por su religión, **los árabes** realizaron **rápidas conquistas**” (*op. cit.*, p. 14; énfasis mío).

Ej. (2) “Al darse cuenta de la **debilidad del Estado visigodo**, un nuevo ejército más numeroso que el anterior, (...) emprendió la **conquista** de la Península” (*op. cit.*, p. 90; énfasis mío).

Ej. (3) “A fines del siglo XI llegaron a Al-Andalus **los almorávides** y, más tarde, **los almohades**. Sin embargo, sólo consiguieron **detener** momentáneamente el retroceso del poder musulmán, ya que se produjo una **fuerte reacción** de los **reyes cristianos**, que formaron una **gran alianza** y **vencieron** a **los almohades** en Las Navas de Tolosa (1212)” (*op. cit.*, p.94; énfasis mío).

La referencia a los agentes responsables de cada acción (“combatir”, “conquistar”, “detener”, “vencer”) se realiza en base a diferentes criterios, lo cual estaría indicando que las características que resultan relevantes en cada caso también son distintas. De esta manera, en el primer y tercer ejemplo se incide en la pertenencia religiosa, por un lado, de los árabes (musulmanes) y, por otro, de los reyes (cristianos) que, en este último caso, dirigen las luchas contra los almohades. Sin embargo, en el segundo ejemplo, la pertenencia religiosa de los visigodos no se menciona. En el texto se da cuenta de las rápidas conquistas de los árabes (musulmanes) a partir de la debilidad del “Estado visigodo”, cuya identificación con los cristianos no se realiza de manera explícita en ningún momento durante la unidad de Al-Andalus¹¹. De esta forma, se resta el énfasis en los aspectos negativos (debilidad) de los visigodos (cristianos-nosotros), mitigando el posible efecto negativo sobre la imagen de estos últimos (van Dijk, 2003, p.58).

En cuanto a los recursos discursivos de superioridad cultural, como ya indicamos a propósito de la construcción del “otro-exótico-admirable”, se enaltece, en este caso, la figura de los musulmanes frente a los cristianos:

Ej. (1) “Por esta razón [sus conocimientos acerca de las obras científicas y filosóficas producidas en la Antigua Grecia] la superioridad cultural de **los árabes** era evidente y durante los siglos que dominaron la Península transmitieron a **los pueblos europeos** el conocimiento de la ciencia griega por medio de traducciones y comentarios” (Limes 2, p.98).

¹¹ La vinculación entre los visigodos y el cristianismo aparece en la unidad 1 “De la antigüedad a la Edad Media”, es decir, cinco unidades antes.

El empleo de la categoría “árabe” sin estar acompañada de su acotación religiosa (musulmán) es una forma, una vez más, de restar énfasis a los aspectos positivos de este colectivo. Mientras que la referencia a “los pueblos europeos”, al ser una categoría inespecífica, posibilita y favorece la mitigación de los aspectos negativos del colectivo cristiano.

- ***Articulación de las relaciones identitarias externas de la categoría “musulmanes” respecto a otros agentes colectivos no musulmanes dentro y fuera de Al-Andalus:***

Dentro del territorio abarcado por Al-Andalus, en el libro de texto se destaca, por un lado, la relación de supeditación tanto de judíos como mozárabes respecto a los musulmanes y, por otro, la vinculación o semejanza entre el colectivo judío y el musulmán en relación con los intereses y conocimientos culturales:

Ej. (1) “**Los reyes toledanos** mostraron mucho interés, como otros reyes taifas, en rodearse de **hombres cultos y de ciencia**. La Filosofía, la Medicina y la Astronomía tuvieron muchos cultivadores en el reino de Toledo, tanto **musulmanes** como **judíos**” (*op. cit.*, p.102; énfasis mío).

Fuera de Al-Andalus se establecen relaciones de oposición contra los francos, siendo éstos superiores militarmente que los musulmanes:

Ej (2) “En los primeros tiempos del Emirato dependiente fueron frecuentes las guerras: unas, civiles entre los árabes y los bereberes y, otras, contra **los francos**, hasta que los emires cordobeses renunciaron a la conquista de la Galia (Francia)” (*op. cit.*, p.91; énfasis mío).

De toda la información aportada en este apartado podemos concluir que, en términos identitarios, el texto se construye de forma polarizada (van Dijk, 2003), enfrentando principalmente a los colectivos cristiano y musulmán, que, utilizando un criterio religioso, agrupan a diferentes agentes colectivos. En este sentido, se echan en falta especificaciones acerca de las relaciones entre mozárabes, muladíes y judíos, a partir de las cuales, posiblemente, se podrían encontrar ambigüedades y zonas de paso de interés para el análisis identitario. Sin embargo, como ya comentamos anteriormente, el libro presenta un escenario con pocas menciones a las relaciones, ni siquiera comerciales, entre todos estos grupos. Esta polarización se puede observar a través de la forma en que los componentes de la *péntada burkeana* se hallan articulados en la organización del discurso identitario:

- a) **Agentes (¿quién lleva a cabo el acto?):** de todos los agentes colectivos mencionados a lo largo de este capítulo, musulmanes y cristianos son los que adquieren mayor protagonismo. Como hemos visto, se identifican en el texto con diversos actos realizados en espacios geográficos específicos, que cambian en el transcurso del periodo temporal abarcado por la unidad.
- b) **Acto (¿qué hace el agente?):** a la hora de caracterizar la relación entre los colectivos musulmán y cristiano los actos que tienen mayor presencia en el texto se hallan vinculados a términos o metáforas bélicas como los siguientes: “dominación”, “expansión”, “ataques”, “avance”, “derrota”, “vencer”, etc. Si bien ambos colectivos constituyen agentes de todos los actos mencionados, observamos que, mientras se omiten los rasgos negativos del colectivo cristiano, existe una tendencia a hacer énfasis en los rasgos negativos del colectivo musulmán. En este sentido, sobresale uno de los apartados titulado “Sabías qué...” en el que se describen las razias orquestadas por los musulmanes contra los cristianos. De esta manera, se enfatiza la imagen del “otro-exótico-amenazante” del que ya hemos hablado:

“En esta época los ataques de los musulmanes a los territorios cristianos se realizaban por el sistema de razia, que consistía en una incursión o correría por el territorio enemigo sin ánimo de conquistar, sólo para destruir cosechas y poblaciones y para recoger botín y prisioneros, que pasaban a ser esclavos”.

(Limes 2, p. 92).

- c) **Tiempo (¿cuándo?):** la unidad se divide temporalmente en tres etapas: Emirato dependiente, Emirato independiente y Reino de Taifas. En todas ellas se narran los enfrentamientos entre colectivos y se hace énfasis en la ganancia o pérdida de territorio.
- d) **Escenario (¿dónde?):** por un lado, encontramos escenarios periféricos como la Galia, Damasco y Bagdad y, por otro, un escenario central, la Península Ibérica, en el cual transcurren la mayor parte de los acontecimientos históricos narrados. En ella tienen lugar los enfrentamientos de las dos grandes identidades contrapuestas, la musulmana y la cristiana, emplazadas en territorios distintos. “Al-Andalus” hace referencia tanto al territorio geográfico, como a la estructura política liderada por los musulmanes y en lucha permanente con los reinos cristianos, emplazados en los “territorios no conquistados” y que se corresponde con algunos territorios del norte de la Península

Ibérica. A este respecto en el texto se alude a la “Cordillera Cantábrica”, la “franja montañosa del Norte” o los “Pirineos”. Durante la etapa de los reinos de taifas, como frontera, se nombran también las “serranías béticas”: “Por el Norte, las serranías béticas hacían de muralla frente a los cristianos” (*op. cit.*, p. 94).

A lo largo de la unidad aparecen también otras divisiones territoriales importantes en términos identitarios como Europa–Oriente. La definición de ambas categorías es difusa: “Europa” aparece como representante de un mundo occidental, mientras que “Oriente” se identifica en algunas partes del texto con el mundo musulmán, pero también con los países árabes y el continente asiático. En todo caso, ambas representan dos entidades diferentes, unidas a través de las aportaciones culturales que los musulmanes introdujeron en la Península:

“La cultura musulmana de la Península Ibérica tiene mucha importancia en la historia de la cultura occidental, porque constituye un puente de unión entre la herencia de la Antigüedad clásica y la Europa medieval”.

(*op. cit.*, p. 98)

- e) Propósito (¿Por qué?):** el propósito central sobre el que pivota toda la acción narrada es “la conquista”. Ésta es protagonizada en las primeras etapas por el colectivo musulmán y, más tarde, lo será por el cristiano. Como ya se ha tratado en el apartado anterior, en ningún momento se utilizan conceptos como “la recuperación” de territorio o “la reconquista” del mismo, lo cual contribuye a mitigar la polarización establecida a lo largo del texto entre musulmanes y cristianos.

Para finalizar esta sección y, sin ánimo de ser exhaustivos, queremos apuntar, al menos, otra de las diferencias que hemos encontrado entre musulmanes y cristianos, en esta ocasión, en relación con el manejo de detalles históricos. En el caso de la unidad de “Al-Andalus”, como ya mencionamos al comienzo de este capítulo, si bien se mencionan algunos personajes históricos individuales, son los agentes colectivos quienes tienen mayor presencia y peso en la narración. Esto contrasta enormemente con lo que ocurre en las siguientes unidades, especialmente en el tema 7, titulado: “Los primeros reinos cristianos. El reino de León y el de Castilla”. En él, al contrario que en la unidad de “Al-Andalus”, se detienen en explicar las acciones llevadas a cabo por numerosos agentes individuales como Alfonso I, Petronila, Ramón de Berenguer IV, Ramiro I, Alfonso II, Jaime I, Pedro el Grande, Jaime II,

Alfonso Cresques, Fernando de Antequera y un largo etcétera. Asimismo, encontramos preguntas que buscan en el lector fomentar el recuerdo de estos personajes (“qué monarca...?, ¿quién...?”). Desde nuestro punto de vista, ello aporta otro argumento más para afirmar que, dentro de la propuesta identitaria de este manual, el periodo de Al-Andalus juega un papel anecdótico mientras que, la conformación, evolución y expansión de los reinos cristianos juegan un papel central.

6.3 CAMBIO Y VIGENCIA DE RETÓRICAS PASADAS ACERCA DE AL-ANDALUS

Llegados a este punto, debemos aclarar que, a pesar de todo lo expuesto, la propuesta identitaria de la unidad de “Al-Andalus” que hemos analizado supone un avance respecto a otros relatos, no tan lejanos en el tiempo, ofrecidos por otros manuales. De hecho, la manera en que este libro de texto aborda este periodo histórico, claramente influida por la renovación historiográfica española de los años ‘70 (Grupo Cronos, 1998) dista mucho de otras narraciones oficiales del pasado de España como, por ejemplo, la que fue transmitida durante gran parte de la dictadura española a través de la *Enciclopedia Álvarez*. En este manual escolar, muy influyente entre los años 1954 y 1966 (Castro y Blanco, 2006) se apostaba por reforzar una identidad nacional única, castellana y católica mediante la mención de hitos históricos como el de “la Reconquista”. De esta forma, se lograba fomentar tanto un distanciamiento como un rechazo manifiesto frente a “lo musulmán”, colectivo que pasó a configurar un “otro” canónico y antagónico contra el que no sólo se marcaban las diferencias sino, también, contra el que se había de luchar:

“España es una de las naciones que más ha contribuido a la civilización del mundo y que mayor influencia ha tenido en la historia universal. Para probarlo, basta citar cuatro hechos: **la defensa que en la Reconquista hizo de Europa, interponiendo generosamente su pecho entre ella y la cimitarra de los árabes**; el descubrimiento, colonización y civilización de América; el heroísmo desplegado en la Guerra de la Independencia, que contribuyó decisivamente a la salvación de Europa del cesarismo de Napoleón, y el no menos heroico sacrificio llevado a cabo en el Alzamiento Nacional, ya que, gracias a él, el comunismo no impera hoy en buena parte del mundo (...)”.

(*Enciclopedia Álvarez*, citado en Castro y Blanco, 2006, p. 238; énfasis mío)

Como piedra angular del argumento identitario nacional desarrollado por este pequeño fragmento, encontramos una España *católica y civilizada* frente a otras formas de vida contrarias e incompatibles a ésta. Uno de los ejes principales sobre los que se articula este

argumento es, como venimos diciendo, “la Reconquista”, entendida como acción realizada por los “españoles” y llevada a cabo con el propósito de restablecer un orden moral y político perdido durante los ocho siglos de presencia musulmana en la Península. Consideramos interesante exponer el ejemplo de la *Enciclopedia Álvarez* porque, pese a la distancia temporal que nos separa de estos posicionamientos claramente discriminatorios, esta forma de representar discursivamente “lo musulmán” aún hoy está presente en nuestra sociedad e, incluso, forma parte de posicionamientos adoptados públicamente por figuras con gran repercusión mediática.

Un ejemplo paradigmático del uso retórico del antagonismo entre musulmanes y cristianos, así como del empleo anacrónico del periodo histórico que abarca Al-Andalus, se puede encontrar en una parte del discurso ofrecido por el ex presidente José María Aznar en la Universidad de Georgetown en el año 2004.

“(...) the problem Spain has with Al Qaeda and Islamic terrorism did not begin with the Iraq Crisis. In fact, it has nothing to do with government decisions. You must go back no less than 1,300 years, to the early 8th century, when **Spain** recently invaded by the **Moors** refused to become just another piece in the **Islamic** world and **began a long battle to recover its identity**. This **Reconquest** process was very long, lasting some 800 years. However, it ended successfully”¹².

(Aznar, 2004; énfasis mío)

Por supuesto, este tipo de discurso no se produce en el vacío, sino que retoma voces del pasado que, en este caso, nos recuerdan a las que acabamos de hacer referencia con respecto a la *Enciclopedia Álvarez*, a través de la cual se empleaba el relato histórico con el fin de legitimar las acciones del régimen franquista. En el fragmento que extraemos del discurso de Aznar, de nuevo, se hace alarde de la retórica de “la Reconquista”, a través de la cual se

¹² “(...) el problema de España con Al Qaeda y el terrorismo no comenzó con la crisis de Irak. De hecho, no tiene nada que ver con las decisiones del gobierno. Tendríamos que remontarnos a mil trescientos años atrás, al siglo octavo, cuando España, recién invadida por los moros, rechazó convertirse en una pieza más del mundo islámico y comenzó una larga batalla para recuperar su identidad. Este proceso de Reconquista fue muy largo, duró unos 800 años. Sin embargo, acabó exitosamente”. Discurso pronunciado por el ex presidente español Jose M^a Aznar en la universidad de Georgetown, USA el 21/09/2004.

interpreta la presencia musulmana durante ocho siglos en la Península Ibérica exclusivamente como un paréntesis, como una anomalía en la historia de la identidad española (Brescó y Rasskin, 2006). A través de este recurso, se enfatiza la continuidad de esa identidad unida a la religión católica y a su lucha contra los musulmanes. El uso que se hace en este discurso de este acontecimiento histórico constituye un recurso retórico encaminado hacia la movilización y justificación de los posicionamientos del entonces gobierno de España, respecto al apoyo ofrecido a los Estados Unidos en su llamada “guerra contra el terrorismo”. Así, el orador, al traer a colación el evento definido en este caso como “Reconquista” propone un hilo conductor entre los actores del pasado y los de la actualidad, incorporándolos en la misma trama argumental. Por un lado, equipara la España de hoy con los antiguos reinos visigodos y, por otro, a Bin Laden en tanto representante de los llamados musulmanes radicales, con las tropas al mando del general Tariq que entraron en la Península Ibérica en el 711.

6.4 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Hemos considerado relevante terminar este capítulo haciendo referencia tanto a la *Enciclopedia Álvarez* como a parte del discurso expuesto por el ex presidente español para reparar en la vigencia que tienen todos estos discursos en la actualidad. La unidad de “Al-Andalus” analizada en este capítulo no reproduce, desde luego, la cosmovisión propuesta en ambos ejemplos; sin embargo, la polarización que hemos observado entre “musulmanes–cristianos” nos obliga a estar alerta. Pensamos que, en términos identitarios, esta forma de organizar discursivamente el texto contribuye a generar procesos de alterización que pueden favorecer la polarización de las relaciones en el aula e, incluso, ir más allá de ella. Se trata, en definitiva, de una forma de “dividir el mundo” (Willinsky, 1998) y de comprenderlo, que en nada favorece a solventar los problemas sociales del mundo actual. Por supuesto, si bien el libro de texto guía las clases, éste no tiene la última palabra:

“Los manuales de historia están para dar razón, dentro de un volumen razonable, de cómo el presente que nos interesa ha llegado a ser. Sin embargo, este argumento puede presentar variantes. En función de las sensibilidades teóricas del autor, y del espacio de que disponga, se pueden presentar otras líneas argumentales, más o menos accesorias, que pueden aparecer unas veces como callejones sin salida, u otras como promesas sugerentes que no llegaron a cuajar, o que guardan aún posibilidades de desarrollo”.

(Rosa, 2000b, p.86)

Como veremos en el siguiente capítulo, profesores y estudiantes participan de los discursos disponibles, en ocasiones reproduciéndolos y, en otras, reelaborándolos a través de la negociación constante que tiene lugar entre los participantes de la interacción en el aula. En este sentido, el análisis de la voz del profesor, como representante de la institución escolar, resulta particularmente importante.

PARTE III

Condiciones microgenéticas para la
emergencia de procesos identitarios y
de alterización en la escuela

CAPÍTULO 7

PROCESOS DE ALTERIZACIÓN EN EL AULA: LA RELEVANCIA DE LA ORGANIZACIÓN INTERACCIONAL Y DE LAS ELECCIONES LÉXICAS EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

7.1	LA NATURALEZA INTERACCIONAL DEL DISCURSO	244
7.1.1.	Un modelo discursivo-interaccional para el análisis de las clases de Ciencias Sociales	245
7.2	EL MODELO DE HISTORIA QUE SUBYACE A LAS CLASES DE CIENCIAS SOCIALES	259
7.2.1.	Una concepción asimilacionista de la enseñanza de la historia	260
	<i>“Ellos han venido aquí y tienen que saber nuestra historia”</i>	260
7.2.2.	Aceptación del carácter relativo de las verdades históricas	267
	<i>“La historia la escriben los ganadores, luego siempre hay otra historia susceptible de ser contada”</i>	267
7.2.3.	El uso identitario de la historia entendido como un uso ilegítimo	270
	<i>“Utilizar la historia con fines identitarios, sólo lleva a recalcar diferencias y a crear nacionalismos”</i>	270
7.2.4.	Implicaciones identitarias de las elecciones léxicas	271
	<i>¿“España” o la “Península Ibérica”?</i>	271
	<i>¿“Conquista” o “reconquista”?</i>	274

CAPÍTULO 7

PROCESOS DE ALTERIZACIÓN EN EL AULA: LA RELEVANCIA DE LA ORGANIZACIÓN INTERACCIONAL Y DE LAS ELECCIONES LÉXICAS EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

Tras haber reflexionado acerca de las formas de organización estructurales promovidas por las disposiciones normativas y reguladoras en los ámbitos de la Educación y la Inmigración, y su implicación para la adopción de medidas de atención de la diversidad cultural, en este capítulo nos disponemos a analizar los procesos identitarios y de alterización que tienen lugar a un nivel específicamente interaccional y microgenético. Centraremos nuestra mirada en los eventos locales que tuvieron lugar en el I.E.S. *Jardines*, en la asignatura de Ciencias Sociales, durante las clases en las que se trabajó la unidad temática de “Al-Andalus” completa. La puesta en común de los análisis realizados en los capítulos 6 y 7 nos ofrece la posibilidad de observar el carácter doble de la participación en los discursos identitarios que circulan en la sociedad, es decir, del carácter reproductor y, al mismo tiempo, creativo, transformador a nivel local, que da lugar a formas inesperadas, contingentes a la situación interaccional que se desarrolla durante la clase.

Dividiremos el presente capítulo en dos partes. En la primera (7.1), mostraremos la estructura interaccional de las clases registradas y analizadas. Para ello, describiremos las fases en las que éstas se hallan organizadas, los distintos tipos de secuencias interaccionales encontradas, los diferentes tipos de *elicitación*¹ utilizados, los patrones de interacción más frecuentes, el empleo de estrategias inclusivas en función de las actividades realizadas, las

¹ Término latino utilizado comúnmente en el análisis de discurso en el aula que significa “provocar o incitar a la acción verbal”.

formas de restablecer el orden interaccional, los patrones de participación y la gestión de turnos. Todo ello con el objetivo de obtener información que nos permita valorar el tipo de visión que tenía el profesor de Ciencias Sociales, a quien observamos durante nuestro trabajo de campo, en relación con la enseñanza en general y de la historia en particular. En la segunda parte (7.2), reflexionaremos sobre la concepción específica que tiene este profesor acerca de la enseñanza de historia, es decir, indagaremos acerca del modelo de historia concreto al que sus clases prestan servicio, así como su posicionamiento relativo a la función educativa e identitaria que cumple su asignatura (Rosa, 2002; Porat, 2004; Castro y Blanco, 2006; Carretero, 2007; Peled-Elhanan, 2008; Brescó, 2010). Para ello, traeremos la voz del docente a partir de extractos de entrevistas y fragmentos interaccionales de sus clases, atendiendo, especialmente, a la función y el papel que juega Mohamed, el único estudiante de origen marroquí en el aula a lo largo de esta unidad, quien, debido a su origen étnico-nacional, se convertirá de forma recurrente en una suerte de testimonio vivo del mundo islámico en el aula, facilitando, de este modo, la emergencia de procesos de alterización que nos interesa analizar dadas sus implicaciones identitarias.

7.1 LA NATURALEZA INTERACCIONAL DEL DISCURSO

Como ya hemos avanzado, a lo largo de este capítulo estudiaremos el discurso en la interacción, en este caso en el aula, entendiéndola como un espacio privilegiado para el análisis de la acción y la estructura social (Heller, 2001). En este sentido, el empleo de un modelo interaccional en el análisis de discurso supone reconocer la interconexión entre las acciones llevadas a cabo, en este caso, por el profesor y los/las estudiantes, y el marco institucional en el que dichos discursos e interacciones tienen lugar. Lo que sucede y podemos, por tanto, observar en un aula se encuentra influido por la relación histórica entre los participantes –lo que sucedió en el pasado–, por su pasado reciente –lo que acaba de suceder– y, por su futuro –lo que está por ocurrir– (Mehan, 1979). Asimismo, las interacciones se hallan definidas e influidas, al tiempo que posibilitadas, por las disposiciones institucionales (normativas y reguladoras) que, como ya analizamos en los capítulos 4 y 5, estipulan cuáles van a ser las acciones posibles dentro de un marco institucional dado. Se trata, pues, de no perder de vista la naturaleza interactiva del discurso y de no olvidar que todos los actores implicados son, si bien en distinto grado, responsables del funcionamiento de la misma (Tsui, 1995; Cazden, 1988/2001; Seedhouse, 2004; Heller y Martin-Jones, 2001 y Martín Rojo, 2010).

En este primer apartado, analizaremos en detalle la forma en que se organizan las clases, para lo cual mostraremos algunos fragmentos interaccionales que consideramos ilustrativos. De este modo, a lo largo de este primer apartado, mostraremos cuál es el modelo educativo en el que se inserta la práctica docente durante las clases de Ciencias Sociales de 2º de la E.S.O. registradas, con el objetivo de estudiar cómo las concepciones generales sobre la educación del profesor, de las que se derivan sus estrategias pedagógicas, interaccionan con el manejo de los procesos identitarios que emergen en el aula. Así podremos observar cómo los procesos de aprendizaje académico y los procesos de identificación social no sólo se solapan, sino que se constituyen mutuamente (Wortham, 2006).

7.1.1. Un modelo discursivo-interaccional para el análisis de las clases de Ciencias Sociales

Para obtener una visión general de cómo se hallan organizadas las clases de Ciencias Sociales, y como guía para los análisis que presentamos a lo largo de este capítulo, presentamos la figura 7.1, que responde a nuestra interpretación de los modelos clásicos de análisis de la interacción en el aula propuestos por autores como Mehan (1979) y Cazden (1988/2001). A partir de este gráfico mostramos los componentes básicos que estructuran el curso de acción que corresponde a la unidad de “Al-Andalus”. De esta manera, en cada una de las clases podemos diferenciar tres fases: (1) apertura, (2) instrucción y (3) cierre. En ellas, como mostraremos más adelante, podremos observar distintos tipos de secuencias interaccionales² –informativas, directivas y de *elicitación*–, cuya función en la organización de la unidad responde a objetivos de distinta índole. En las fases de apertura y cierre encontraremos, con mayor frecuencia, secuencias informativas, cuyo fin es proporcionar información sobre la actividad que se va a realizar, compartir ideas, opiniones o intercambiar información académica, así como secuencias directivas, en las que el participante que inicia la secuencia reclama una acción a través del uso de directivos (i.e.: “abrid el libro”; “sacad los cuadernos”), preparando a sus interlocutores para la actividad que va a comenzar. En la fase de instrucción, además de secuencias interaccionales informativas y directivas, observamos distintos tipos de secuencias de *elicitación*, que cumplen, asimismo, distintos objetivos. De esta manera, podemos establecer la diferencia entre los siguientes tipos de *elicitación*:

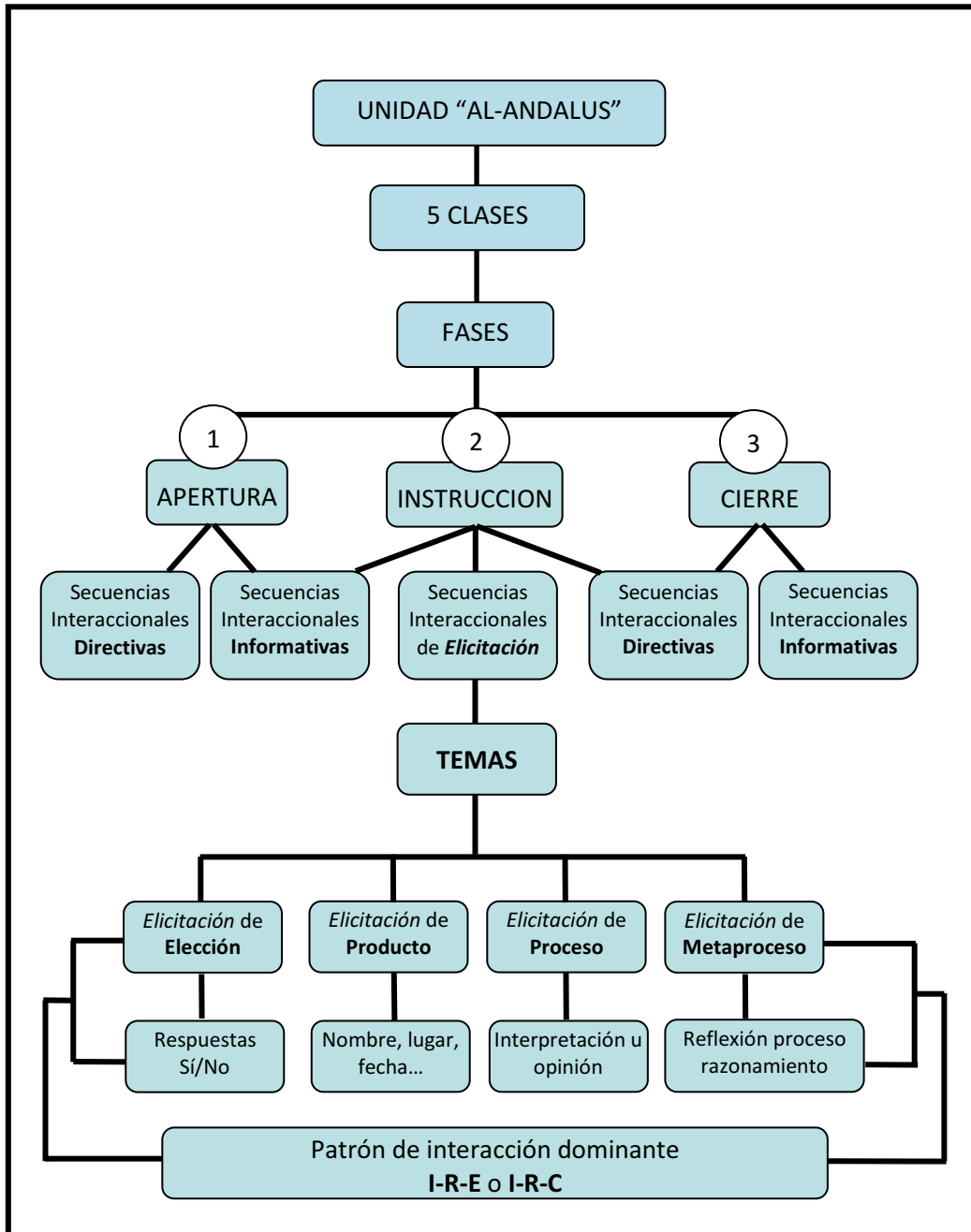
² En nuestros datos, todas estas secuencias son iniciadas, generalmente, por el docente, participante al que se le atribuye el papel de gestor de la comunicación dentro del aula.

- (a) **Elicitación de elección:** el participante que inicia la secuencia pretende saber si su interlocutor está o no de acuerdo con su afirmación o su pregunta. El enunciado inicial contiene la información de respuesta, de tal manera que se busca una contestación dicotómica de tipo “Si/no”, o bien de elección, a partir de la enumeración de un número determinado de opciones posibles. Por ejemplo, “¿has hecho los ejercicios?”, “¿qué opción escogerías?”, “¿te ha gustado?”.
- (b) **Elicitación de producto:** el objetivo del participante que inicia la secuencia es que se proporcione una respuesta de tipo *factual*, es decir, que se facilite un nombre, un lugar, una fecha u otro dato concreto. Por ejemplo, “¿qué hizo Carlos Martel con los árabes?”, “¿cómo se llamaban los que gobernaban la tierra?”, “¿en qué año fue la hégira?”.
- (c) **Elicitación de proceso:** en este caso, quien inicia la secuencia busca la interpretación u opinión de quien toma el turno acerca de algún contenido de la unidad. Por ejemplo, “¿qué entiendes tú por baño?”, “qué te has imaginado que era eso?”, “¿qué harías tú en su lugar?”.
- (d) **Elicitación de metaproceso:** el objetivo de quien inicia la secuencia es que quien tome el turno reflexione acerca del proceso a través del cual ha llegado a dicha respuesta. En las clases transcritas no hemos encontrado ninguna *elicitación* de este tipo, a las que corresponderían preguntas como, por ejemplo, “¿qué te ha hecho pensar que ésa era la respuesta?” o, “¿cómo decidirías si la información que aparece en el libro es veraz?”.

La delimitación del comienzo y el final de estas secuencias de interacción se corresponde con el inicio y el cierre de las distintas actividades realizadas durante la clase (i.e.: leer del libro algún apartado en voz alta, explicar, corregir, etc.), cada una de las cuales, como indica Seedhouse (2004), se identifica con un marco de participación concreto. Asimismo, dentro de cada actividad, podemos distinguir distintos temas (i.e.: el Islam, excursión a la mezquita, aclaraciones sobre el examen, etc.), que, a su vez, influyen en el tipo de secuencias que vamos a encontrar durante la interacción en el aula. Por último, indicar que el patrón de interacción dominante en los intercambios entre docente y alumnado es el conocido como Iniciación-

Respuesta-Evaluación (IRE) o Iniciativa del profesor-Reacción del alumno-Comentario del profesor (IRC) (Nussbaum, 2001)³.

Figura 7.1 Componentes que estructuran la unidad de “Al-Andalus”



Elaboración propia. Fuentes: Mehan (1979) y Cazden (1988/2001)

³ En esta tesis emplearemos las siglas I-R-E por ser de uso más convencional que las siglas I-R-C, dentro del ámbito de estudio del discurso en el aula.

Este modelo, junto con las propuestas de otros autores, como Tsui (1995) y Seedhouse (2004) desde el Análisis de la Conversación, Goffman (1967; 1981; 1984) desde la sociología interaccionista y Martín Rojo (2006; 2008; 2010) desde la etnografía sociolingüística crítica, nos ayudarán a establecer criterios para interpretar las prácticas que tienen lugar en el aula y la relevancia de las mismas en términos identitarios (Wortham, 2006). De esta manera, a través de algunos fragmentos extraídos de las grabaciones transcritas de la clase de Ciencias Sociales⁴, mostraremos algunos de los patrones o tendencias interaccionales más comunes con el fin de ofrecer una imagen tanto del estilo pedagógico del profesor, como de la dinámica particular a través de la cual se desarrollan sus clases.

Como iremos mostrando, la práctica docente observada se inserta dentro de un modelo educativo tradicional, en el que se privilegia la acción y el papel del docente siendo, en este caso, la clase magistral el único modelo pedagógico empleado. Bajo este modelo, la escuela es entendida como un espacio de transmisión –frente a un espacio de transformación– de la cultura acumulada a lo largo del tiempo. En palabras de Paolo Freire (1970/2000), se mantiene una “concepción bancaria” de la educación en la que, al mismo tiempo, se hace especial hincapié en la cultura local mayoritaria o dominante, dejando de lado otras voces y otras perspectivas minoritarias. Dicho modelo se enlaza, en el caso que nos ocupa, con una filosofía asimilacionista (Martín Rojo, 2003), sobre la que ya hemos hablado, principalmente, en el Capítulo 4. El conocimiento transmitido responde, por tanto, a una visión de la educación que enfatiza su papel de institución al servicio del orden social dominante (Bourdieu y Passeron, 1977; Anyon, 1979; Torres, 1991/2003), en la que son empleados, para ello, instrumentos didácticos elaborados por agentes externos al aula, tales como el libro de texto analizado en el Capítulo 6. En este sentido, el papel del alumnado consiste en asimilar una serie de contenidos elaborados previamente a la situación de aula, de los cuáles no participan y, sobre los que, generalmente, no se cuestiona ni se reflexiona acerca de su proceso de elaboración.

A continuación, expondremos una serie de fragmentos interaccionales que contienen algunos de los elementos que consideramos más representativos de estas clases. Como veremos, en ellas tienen lugar diferentes actividades, tales como dar las notas, repasar temas anteriores, comenzar temas nuevos, leer en voz alta el libro o el cuaderno, corregir ejercicios, plantear dudas, estudiar, realizar ejercicios en clase o negociar fechas para el examen. Si bien todas estas actividades no aparecen necesariamente en cada clase, ni tampoco en el mismo

⁴ Los ejemplos extraídos corresponden exclusivamente a las cinco sesiones en las que se desarrolló la unidad de “Al-Andalus” completa.

orden, sí comparten el hecho de que todas ellas son iniciadas por el profesor, quien se encarga de informar a sus estudiantes sobre la actividad que van a realizar:

Fragmento (1) “Comunicación grupal y oral de las calificaciones”

(26/11/04)

- 11 **Profesor:** Lo[↑] / primero voy a daros las→ / notas→ de la evaluación // y así si alguno
 → 12 quiere alguna aclaración después se la- se la hacemos→ / venga (13”) empezamos
 13 Carmen[↑]

Fragmento (2) “Repaso de temario”

(26/11/04)

- 70 **Profesor:** COMENZAMOS EL TEMA // el tema seis→ (7”) segunda parte del libro que
 → 71 decíamos / ¿eh? / ANtes de comenzarLE / os pasáis al tema uno / que dimos allá porr /
 72 septiembre / que seguro que ya // casi lo hemos olvidado // tema uno el
 73 apartado cuatro // {se oye el paso de las hojas de los libros} cinco y seis (3”) vamos a dar
 74 un→ pequeño→ vistazo por encima a esos tres apartados y recordamos // un poquitín lo
 75 que dijimos en aquella época / y de esa forma mmh / unimos con el tema seis nos
 76 aclararemos mejor un poco / lo que vamos a hacer / ¿eh? / VAMOS A VER el apartado
 → 77 cuatro / ¿estamos todos con él? / nos habla- / ¿os acordáis del Islam? / Marta /
 78 ¿cuáles eran los deberes básicos del Islam?

En ambos ejemplos resulta característico el empleo constante de la primera persona del plural como fórmula inclusiva (“hacemos”, “empezamos”, “comenzamos”, “dimos”, “hemos”, “vamos”, “recordamos”, “unimos”, “nos aclararemos”, “estamos”). En el fragmento (1), si bien, por un lado, se hace evidente la relación asimétrica entre docente y estudiantes, pues es el profesor quien evalúa y quien tiene información acerca de dicha evaluación, por otro, vemos cómo éste utiliza estrategias de mitigación de su autoridad (línea 12), en este caso, mediante el uso de un nosotros –aparentemente⁵– inclusivo, dejando la posibilidad de diálogo abierta: “si alguno quiere alguna aclaración después se la hacemos”. En el fragmento (2), el profesor sitúa al alumnado en la actividad que va a comenzar, alternando el nosotros “inclusivo” –claramente con mayor peso– y la segunda persona del plural, desvinculándose como receptor de la pregunta formulada (líneas 71 y 77 “os pasáis”, “os acordáis”).

⁵ Este uso se da con frecuencia en relaciones asimétricas, con el fin de “superar la barrera jerárquica y conseguir el grado suficiente de aproximación y complicidad” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 140).

A lo largo de las clases, observamos que la mayor parte de los estudiantes coopera con el profesor a través de la escucha activa o la participación, ya sea ésta requerida o no por el mismo. A través del siguiente fragmento mostramos cómo Natalia (estudiante de origen local) toma el turno tras una secuencia explicativa en la que el profesor expone la costumbre, aún presente en muchas localidades españolas, de trasladar pequeñas capillas portátiles de casa en casa para rendir culto a la Virgen, con el fin de explicar el concepto de “idolatría” que aparece en el libro de texto en el apartado dedicado al arte árabe:

Fragmento (3) Participación cooperativa del alumnado

(03/12/04)

- 280 **Natalia:** profee en mi barrio las mujeres mayores se lo siguen pasando la virgen
 281 **Profesor:** [¿lo siguen pasando todavía?]
 282 **Ernesto:** [y mi abuela]
 283 **Natalia:** sí
 284 **Leire:** sí
 → 285 **Ernesto:** y mi abuela [profe]
 286 **Profesor:** [¡ah!] pues yo aquí no he visto ningunaa
 287 **Alumna:** y mi abuela también
 288 **Profesor:** ¡tu abuela [también!]
 289 **Leire:** [sí] y mi abuela
 290 **Profesor:** ¿pero aquí en {menciona la localidad en la que se encuentra este centro}?
 291 **Varios alumnos:** sí, y mi abuela {muchos quieren participar y se solapan unos con otros;
 292 Ariadna habla con Emma sobre la virgen}
 293 **Profesor:** ¡ah! pues no he visto yo a ninguna mujer con laa [con la capillita esaa // por la
 294 calle]
 295 **Varios alumnos:** [{todos tratan de contar su experiencia}]
 296 **Profesor:** luego le echan LA PROPINA lleva unaa &
 297 **Ernesto:** & ¡sí! que lleva una ranurita

La autoselección de los estudiantes, como la que vemos en este fragmento, resulta más frecuente entre el alumnado de origen local (únicos participantes de esta secuencia) que entre el alumnado de origen inmigrante. La autoridad del profesor es ratificada por los estudiantes mediante la alternancia de turnos, así como en el reclamo de atención por parte de los estudiantes hacia el profesor (líneas 280 y 285, “profe”), quien se constituye como el interlocutor al que se dirigen la mayor parte de los turnos. A este respecto, y a pesar de que en esta secuencia tienen lugar una gran cantidad de solapamientos de turno, observamos que la gestión de los mismos es cooperativa y lo suficientemente ordenada como para que el profesor no necesite hacer explícita ninguna norma, ni amonestar a ningún estudiante. Los

solapamientos, en este caso, indican el deseo de participación y colaboración con la tarea docente por parte de algunos estudiantes, lo cual nos informa de la buena relación existente entre los mismos.

En este mismo sentido, queremos destacar otro de los recursos empleados con gran frecuencia por este profesor: el uso del lenguaje coloquial, a partir del cual resulta viable la inclusión de palabras, frases o jerga propia de la generación de sus estudiantes. El fragmento (4) se sitúa dentro de la explicación del apartado “La arquitectura de Al-Andalus” en el cual se describe la construcción de la ciudad de Medina al-Zahra en el siglo X. El profesor amplía los detalles que aparecen en el libro y, en su intervención, da a entender que se conservan sus ruinas, lo cual da pie para la intervención de Jaime (estudiante de origen local). De esta manera, a partir de la línea 651, comienza una secuencia informativa en la que el profesor proporciona a sus estudiantes algunas claves que considera importantes para visitar lo que aún se conserva de dicha ciudad:

Fragmento (4) Estrategia inclusiva: “Empleo de lenguaje coloquial”

(03/12/04)

- 645 **Profesor:** (...) ese es el motivo de que abandonaran esa ciudad[↑] que es una
 646 PRE/CIO/SIDAD / ¿eh? / hay unn / de los restos que aún quedan quee están allí / hay un
 647 salón donde recibían al resto de reyes que venían aa- a verle que aún hoy día los
 648 mármoles que tiene y los dibujos que tiene y demás IMpresiona todavía / ¿eh? {Natalia
 649 levanta la mano, pero el profesor hace hablar primero a Jaime}
 650 **Jaime:** ¿y ahí se puede entrar profe? / ¿se puede entrara aa a la ciudad?
 651 **Profesor:** sí si eso si vas a Córdoba entra entro- hay un autobús que sale cada horaa más
 652 o menos y si vas en coche / pues son / ¡nada! / diez minutos / llegas (()) y a demás te
 → 653 dejan verloo sin guía ni nada / puedes patearlo tranquilamente ir a tuu- a tu bola / el
 654 único problema que tiene esta ciudad / es que si antes no llevas- no llevas un libroo o
 → 655 alguien que te lo explique un poquito de qué va pues veis unas ruinas y pasa lo de otras
 656 ruinas / dices bueno pues muy bien
 657 **Alumno:** pues unas ruinas [(())]
 → 658 **Profesor:** [¿eh?] no sabes de qué vaa el tema / ¿eh?

Como podemos observar en el fragmento (4), el docente emplea expresiones coloquiales tales como “puedes patearlo”, “ir a tu bola”, “de qué va”, “de qué va el tema” (líneas 653, 655 y 658). Tanto el registro coloquial adoptado por el profesor, así como sus elecciones léxicas, persiguen el objetivo de generar cierta complicidad con el alumnado y facilitar la identificación con el contenido. Este tipo de recursos representan un rasgo común

en el habla docente (*teacher talk*); sin embargo, para cumplir su función, es necesario que los estudiantes conozcan el significado de dichas expresiones. En el fragmento que acabamos de exponer, las expresiones coloquiales no están acompañadas de paráfrasis o secuencias de seguimiento para comprobar si éstas han sido comprendidas. Esto puede estar indicando al menos tres posibilidades: (a) el docente asume que sus estudiantes conocen la jerga empleada, (b) el docente asume que, aunque no la conozcan, pueden entenderla por el contexto, (c) el docente ni siquiera contempla el hecho de que algunos estudiantes puedan ver afectado el sentido de lo que se está diciendo, precisamente por el uso de un vocabulario o unas expresiones muy locales. Así, el empleo de esta estrategia puede provocar justo el efecto contrario y, en lugar de facilitar la identificación con lo que se explica, producir la pérdida de significado, sobre todo, teniendo en cuenta aquellos estudiantes de origen inmigrante que, posiblemente, aún no conozcan estas expresiones.

Si la mayor parte de la clase no pudiera seguir las explicaciones que da el profesor, disminuiría la cooperación por parte de los estudiantes, lo cual, en términos interaccionales, se traduciría en un aumento de las interrupciones, es decir, de aquellas situaciones en las que tres o más estudiantes impiden el desarrollo normal de la clase (Patiño-Santos, 2008; Martín Rojo, 2010). En el caso que nos ocupa, cabe señalar la ausencia de este tipo de interrupciones, lo cual apunta no sólo hacia la conformidad de la mayor parte de los estudiantes con la forma de impartir la docencia, sino también a la naturalización de la misma e, incluso, a la falta de fuerza numérica de aquéllos que no están conformes. De esta manera, en estas clases, resulta más común observar un tipo de resistencia pasiva: “(...) expresed through non-response, non-participation (silence), inactivity or forgetting things without which an activity is imposible (e.g. a notebook)⁶” (Martín Rojo, 2010, p. 333). Asimismo, hemos observado que las interrupciones también son infrecuentes y, cuando éstas tienen lugar, son iniciadas, generalmente, por uno o dos compañeros. En estos casos, el orden es restablecido por el profesor rápidamente a través de algún tipo de amonestación, como cambiar de sitio a los alumnos u obligarles a quedarse, una vez finalizada la clase, sentados en sus pupitres y en silencio durante cierto tiempo. Como podemos observar en el fragmento (5), cuando la interrupción tiene lugar durante la fase central de la clase (fase de instrucción), el profesor se dirige públicamente al alumno haciendo

⁶ “Expresada a través de la falta de respuesta, la falta de participación (silencio), inactividad u olvido de material sin el cual la realización de la actividad es imposible (i.e.: olvido del cuaderno)” [Traducción propia].

explícita la norma que se está rompiendo (línea 191). En este caso, Raúl⁷ (alumno de origen local) está hablando al tiempo que otros compañeros participan de una secuencia iniciada por el profesor, al comienzo de una actividad de corrección de ejercicios:

Fragmento (5) Reestablecimiento del orden interaccional de la clase

(29/11/04)

- 190 **Profesor:** [EL CUAdro naranja] /¡qué ganas de hablar siempre! (()) cada uno
 → 191 lleva la razón // ¿cuándo aprenderás a respetar a los demás? // a ver comenzamos
 192 **Natalia:** ¿cuál eel- [el]?
 193 **Profesor:** [el] cuAdro de la página 82

Dentro de las interrupciones se encuentran las digresiones del docente a través de las cuales él mismo interrumpe la fase de instrucción para iniciar secuencias informativas, como, por ejemplo, al proponer alguna salida fuera del centro (i.e.: una visita a la mezquita más importante de Madrid). En estos casos el profesor vuelve a reconducir la atención del alumnado hacia la unidad a través del empleo de fórmulas discursivas de transición como: “A ver”, “Seguimos” o “Continuamos”. Los estudiantes responden bajando paulatinamente el tono de voz hasta quedarse en silencio y participando de nuevo en la actividad en curso (i.e.: corrección de ejercicios o lectura del libro).

La secuencia tripartita de Iniciación-Respuesta-Evaluación (I-R-E), o concatenaciones de las mismas, se observan claramente a lo largo de todas las clases registradas; no obstante, cabe señalar que, en ocasiones, esta estructura se utiliza de una forma muy restrictiva “revealing that the students are not expected to make an important contribution to the class. Moreover, this seems to be produced more by the desire to control proceedings than to assist the students in learning the class content”⁸ (Martín Rojo, 2010, p.83). En el siguiente ejemplo (fragmento 6) podemos observar cómo se gestionan los turnos durante la actividad de

⁷ Este alumno, repetidor de curso, protagoniza numerosas secuencias de disrupción en clase. Consideramos oportuno señalarlo aquí porque volveremos más adelante sobre el papel que jugará este estudiante concreto en la legitimación de un proceso claro de alterización y exclusión del estudiante de origen marroquí.

⁸ “...revelando que no se espera que los estudiantes hagan una contribución importante a la clase. Por otra parte, parece que esta secuencia se produce más por el deseo de controlar los procedimientos que para ayudar a los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos de la clase” [Traducción propia].

corrección de ejercicios propuestos en la unidad. El profesor selecciona a los participantes, en este caso a María (estudiante de origen inmigrante), que responde a las demandas del profesor de la manera esperada, provocando la evaluación positiva del docente (“¡bien!”, “¡muy bien!”, “perfectamente hecha”, “es correcta”). Asimismo, el profesor abre la posibilidad de participación de otros estudiantes con el fin de complementar una de las respuestas de la alumna de forma cooperativa (líneas 373, 377 y 379). Ernesto y Natalia (estudiantes de origen local), responden a la invitación de participación iniciada por el docente:

Fragmento (6) Gestión de turnos durante la interacción

(29/11/04)

- 355 **Profesor:** mhh / María / ¿lo tienes hecho?
 356 **María:** sí pero me falta algunas
 357 **Profesor:** ¡bien! / comenzamos / venga
 358 **María:** *Europa feudal / se funda- se fundamenta en / organización política y social*
 359 *conocida como-// conocida como feudalismo/ basado en el feudo y el vasallaje/ sociedad*
 360 *estamental / formada por nobles / eclesiásticos y campesinos*
 361 **Profesor:** ¡muy bien! / ¡pues tienes toda la columna bien! / ¡ÉSA! / [la primera la tienes
 362 perfec-] =
 363 **Alumno:** [(())]
 364 **Profesor:** = PERFECTAMENTE hecha / REPÍTELA
 365 **María:** *organización política y social / conocida como feudalismo / basado en el mhh*
 366 *feudo y el vasallaje/ sociedad estamental / formada por nobles / eclesiásticos y*
 367 *campesinos*
 368 **Profesor:** muy bien / paSAmos a la segunda / venga
 369 **María:** *la cristiandad dirigida por la iglesia / que regulaba la vida social y espiritual / de*
 370 *los- de los {se oye a alguien susurrar la palabra "creyentes"} // eh*
 371 **Profesor:** ésa venía puesta en el libro / ¿eh? // página 84
 372 **María:** *y de los creyentes / a través de las iglesias y monasterios*
 → 373 **Profesor:** a través de las iglesias y monasterios / es correcta / ¿alguien puso otra cosa?
 374 **Ernesto:** ¡YO! / yo he puesto *ceremonias religiosas y* [(())]
 375 **Profesor:** [A TRAVÉS DE] las ceremonias religiosas→
 376 **Ernesto:** *yy obligaciones religiosas&*
 → 377 **Profesor:** &Y OBLIgaciones / correcta también // [¿alguien puso]=
 378 **Natalia:** [(())]
 → 379 **Profesor:** = alguna otra diferente?
 380 **Natalia:** *normas y leyes religiosas*
 381 **Profesor:** normas y leyes religiosas / también era correcta la respuesta // ¿alguno más? /
 382 ¿que haya puesto diferente? / ¡VENGA! / pues continuamos / pasamos a la tercera /
 383 María

Otro elemento común a todas las clases observadas son las llamadas de atención que el profesor realiza sobre los puntos que considera importantes, como el vocabulario u otros conocimientos que formarán parte de la evaluación. El docente también explicita la forma en la que serán evaluados los conocimientos de su asignatura, describiendo el tipo de preguntas que deberán responder y el tipo de respuestas que espera de ellos. Durante este tipo de secuencias interaccionales el profesor invita a sus estudiantes a que aclaren dudas y a que decidan, por ejemplo, mediante un sistema de votación a mano alzada la fecha de evaluación. El fragmento (7), que exponemos a continuación, da buena cuenta de ello. La secuencia completa que, por cuestiones de extensión, no hemos reproducido aquí, comienza algunas líneas más atrás⁹. La clase comienza con una secuencia en la que el docente comenta con sus estudiantes algunos detalles acerca de una excursión que realizarán a Aranjuez; durante el desarrollo de la misma es interrumpido por el Jefe de Estudios, quien solicita que se ausente un momento de la clase. La interacción entre ambos dura muy poco tiempo (22 segundos). El profesor vuelve a entrar a la clase y se disculpa ante sus alumnos. Para no perder el control de la clase, explicita cuánto tiempo se va ausentar y, al mismo tiempo, les propone una tarea de repaso, pensando en el examen que van a realizar al finalizar el trimestre. Una vez más, el docente utiliza una estrategia de inclusión aparente –pues no hay negociación–, cuya función es mitigar la orden o imposición de la tarea de repaso: (líneas 139-141): “**Profesor:** Vale / eeh por tanto hacemos una cosita si os parece bien / como tenemos el examen ya mismo // y ya os he dicho que va a ser de preguntas mu’ cortas y muy concretas”). La intervención del profesor se extiende durante un turno prolongado (líneas 143-153), en el cual señala cuestiones que considera relevantes para guiar el repaso durante su ausencia. Finalizará la secuencia reiterando cuál es la tarea que espera de ellos, al tiempo que lanza una advertencia, adelantándose a la posibilidad de disrupción (líneas 160-163): “**Profesor:** por tanto en estos cinco minutitos // dedicaros a estudiar esa cosita // ¿os parece bien? / bueno mientras yoo soluciono esto yy paso / jale! Voy a estar aquí o sea que tampoco me voy a marchar / dejaré la puerta abierta”. El profesor regresa a la clase y, antes de comenzar la fase de instrucción, influido por la pregunta de un alumno en la línea 193, retoma la cuestión del examen para negociar con los estudiantes una fecha.

⁹ Véase Anexo VI, transcripción 1v_J091204S, línea 139.

Fragmento (7) Negociación de fechas para el examen

(09/12/04)

- 190 **Profesor:** bueno pues venga / vamos a explicar el apartado siete éste que nos queda / y
 191 después corregimos y así dejamos todo prepara'o buscamos fecha de examen // que en
 192 la otra clase ya la hemos marcado
- 193 **Alumno:** ¿qué día?
- 194 **Profesor:** ahora lo hablamos porque a vosotros igual os viene mejor porque a veces
 195 **Varios Alumnos:** sí
- 196 **Profesor:** cada clase sois un mundo diferente y tenéis -ellos han elegido
 197 prácticamente al final / la víspera de vacaciones el día veintiuno
 198 **Ernesto:** ¡ah! ¡pues nosotros también!
- 199 **Profesor:** no voy / a poder con vosotros so- // os digo por qué / porque no tenemos
 200 clase
- 201 **Raquel:** ah
- 202 **Miguel Ángel:** ¡ah! / ¡claro!
- 203 **Profesor:** tenemos / estudio
- 204 **Raquel:** es verdad
- 205 **Profesor:** pero no venís todos / la única // solución // la única sería que Mario
 206 **Teresa:** nos dejara
- 207 **Profesor:** os dejara quedaros conmigo a los de religión // eeh no creo que hubiera
 208 mayor problema / ¿eh? Y que él se quedara con la clase del
- 209 **Alumna:** con el B
- 210 **Profesor:** del B aquí la hora entera
- 211 **Raquel:** claro
- 212 **Profesor:** si ese día os viene bien / {se oyen afirmaciones y algunas negaciones} a mí no
 213 me importa / y así lo hacéis al final cuando haya exámenes lo podéis preparar bien / a mí
 214 no me importaría entonces hablar con Mario / ehh yo supongo que Mario no nos va a
 215 poner problemas
- 216 **Varios Alumnos:** no
- 217 **Raúl:** ¿y el (())?
- 218 **Profesor:** [y entonces] yo se lo pediría a él / que él se quedara con el -la clase del B / y
 219 hacemos el día el martes 21 / que tenemos estudio / en la hora de estudio hacemos el
 220 examen / y así tenéis todo el tiempo para estudiar y preparar bien el examen / Os
 221 aviso / van a ser preguntas muy cortas / y no voy a buscar facilitaros el trabajo
- 222 **Alumno:** ¿dos temas eran?
- 223 **Miguel Ángel:** [sí / cinco]
- 224 **Profesor:** [cinco] y [seis]
- 225 **Miguel Ángel:** [y seis] / el cinco y (el seis)°
- 226 **Profesor:** entonces si os parece bien el día 21 y (())
- 227 **Ernesto:** no tenemos [nada]
- 228 **Miguel Ángel:** [no tenemos] nada
- 229 **Raquel:** [TENEMOS un examen]=
- 230 **Profesor:** [es que Arcadio]
- 231 **Raquel:** =de matemáticas &
- 232 **Profesor:** &[es que Arcadio]
- 233 **Miguel Ángel:** [¡el 17!]
- 234 **Raúl:** ¡el 17!

- 235 **Alumna:** noo (())((()))
- 236 **Profesor:** [eeh] / a ver / atended {todos siguen murmurando} ¡AtendED!
- 237 **Emma:** EL 21 es el de mate
- 238 **Alumna:** quee
- 239 **Raúl:** por eso {en respuesta a lo que ha dicho Emma}
- 240 **Profesor:** eeh el 20 lunes tenemos lo del festival
- 241 **Alumno:** ¿toodo el día entero?
- 242 **Profesor:** no lo sé pero como (()) su horario no voy a arriesgarme / no voy a arriesgarme
- 243 / a no poder hacer el examen
- 244 **Ariadna:** pues en Enero [profe]
- 245 **Profesor:** [entonces] / ¡NO [bonita!]
- 246 **Alumno:** [peroo]
- 247 [risas]
- 248 **Ernesto:** jod[eer]
- 249 **Profesor:** [te]dije que en diciembre [(())]
- 250 **Alumno:** [(())]=
- 251 **Profesor:** = no lo cambio / VAmos
- 252 **Leire:** [pero Sergioo] {nombrando al profesor}
- 253 **Raúl:** [entonces ponlo] un pelín [antes]
- 254 **Profesor:** [eeh]
- 255 **Raúl:** que es que tenemos [(())]
- 256 **Profesor:** [¡Raúl!] ¡Raúl! / ¿qué he dicho? / Viernes
- 257 **Alumna:** viernes
- 258 **Profesor:** 17 / O / [martes] =
- 259 **Alumna:** [martes 21]
- 260 **Profesor:** = [21]
- 261 **Natalia:** [martes] [21]
- 262 **Varios Alumnos:** [martes] 21
- 263 **Profesor:** ¿quiénes lo prefieren? / -yo lo intentaré arreglar con Mario / ¿quiénes
- 264 prefieren el 21? / que levanten la mano {la mayoría levanta la mano} vale bajadla [risas]
- 265 / yo hablaré con Mario con el fin de que él se quede con el otro grupo y yo hago el
- 266 examen aquí
- 267 **Alumno:** pero
- 268 **Profesor:** ¡se acabó ya!
- 269 **Alumno:** ¡noo! no es eso
- 270 {siguen los murmullos acuerdos y desacuerdos. Raúl sigue diciendo que es mejor el 17}
- 271 **Profesor:** ya lo tenemos
- 272 **Raquel:** {emite un sonido de sorpresa}
- 273 **Profesor:** ¿se acabó el tema este? / a partee- apartado siete {A Raquel se le rompe el
- 274 bolígrafo y se mancha la cara. El profesor deja que salga de clase para que pueda ir al
- 275 lavabo a limpiarse} (8") vamos / apartado siete / venga // comenzamos {el profesor mira
- 276 a Amelia para que lea}

De este ejemplo –fragmento(7)–, nos interesa destacar que todos los estudiantes que participan y, en este caso, se autoseleccionan durante la negociación de la fecha de examen son de origen local. A pesar de los numerosos solapamientos, el profesor conserva el control

de la interacción gestionando los turnos con la mirada, alzando la voz (línea 236, “[eeh] / a ver / atended {todos siguen murmurando} ¡Atended!”; línea 268: “¡se acabó ya!”), no haciendo concesiones (i.e.: línea 251, “no lo cambio / Vamos”), o interrumpiendo las participaciones cuando las considera improcedentes (línea 256, “[¡Raúl!] ¡Raúl! / ¿qué he dicho? / Viernes”). El ambiente cordial de la clase se mantiene mediante fórmulas de mitigación de la autoridad (línea 213, “si os parece bien”; línea 226, “a mí no me importaría”), y la apertura a la negociación (líneas 263-264: “¿quiénes lo prefieren? / -yo lo intentaré arreglar con Mario / ¿quiénes prefieren el 21? / que levanten la mano {la mayoría levanta la mano} vale bajadla”).

Tras analizar los ejemplos expuestos podemos hacernos una idea general de cómo se hallan estructuradas las clases de este profesor y de este grupo de estudiantes en particular. A modo de resumen, podemos afirmar que se trata de clases configuradas de una manera tradicional, con una estructura muy definida en las que se puede diferenciar entre las tres fases (apertura, instrucción y cierre) que abarcan el transcurso de una unidad, facilitando el seguimiento de la misma por parte del alumnado. En este sentido, el libro de texto juega un papel fundamental a la hora de estructurar las distintas actividades (lectura, explicación, corrección de ejercicios) que tienen lugar dentro de la clase. Asimismo, las clases se centran en el docente, cuyo discurso autorizado se ve ratificado tanto por el libro de texto como por el propio alumnado. La autoridad del docente en estas clases, en general, no es cuestionada, excepto en algunos casos concretos de resistencia pasiva que comentamos anteriormente (i.e.: no traer el cuaderno, no hacer los ejercicios, no participar), pero que no impiden el transcurso de las actividades en el aula. Además, las estrategias de mitigación de la autoridad, como hemos podido observar en los fragmentos (1) y (2), empleadas por el docente, favorecen el hecho que los estudiantes cooperen con él, tal y como se ilustra en el fragmento (3).

A pesar de que la participación y la cooperación constituyen dos de las características más notables de estas clases, no todos los estudiantes parten de las mismas condiciones en relación con sus posibilidades para participar en ellas. Como mostramos en el fragmento (4), algunas estrategias de inclusión empleadas por el docente, como el uso de un registro coloquial y una jerga juvenil, son susceptibles de cumplir el objetivo contrario, dejando fuera a aquellos estudiantes, especialmente a los de origen inmigrante, que no tengan conocimiento, en el caso referido, de las variedades locales empleadas durante las intervenciones del docente. En el siguiente apartado, analizaremos la posición filosófica que tiene este profesor, específicamente en el campo de la enseñanza de la historia, centrándonos en las prácticas a través de las cuales ésta se materializa y en el tipo de implicaciones identitarias que conlleva dicha posición.

7.2 EL MODELO DE HISTORIA QUE SUBYACE A LAS CLASES DE CIENCIAS SOCIALES

“Le pregunto si introduce modificaciones en el temario para incorporar aspectos histórico-geográficos, costumbres, etc. del país del que proviene su alumnado de origen inmigrante y me contesta que trata de hacer mención sobre todo a las costumbres, de tal manera que pide a sus alumnos que relaten, por ejemplo, qué es eso del Ramadán. Me insiste que lo comenta mucho en clase pero que **no ve necesario, ni posible, modificar el contenido de los libros de Historia para incorporar aspectos de la historia de otros continentes. Afirma que ellos han venido aquí y tienen que saber nuestra historia.** Continúo preguntándole qué función cree que cumple la enseñanza de la historia y me contesta que, sobre todas las cosas, **aprender de los errores, extraer conclusiones de hechos pasados que nos sirvan sobre todo para el presente.** Cuando hago alusión a la función identitaria de la misma me dice que no, que **la historia la escriben los ganadores, luego siempre hay otra historia susceptible de ser contada y que, utilizar la historia con fines identitarios, sólo lleva a recalcar diferencias y a crear nacionalismos”.**

Informe de entrevista realizada el 21/02/05 al profesor de Ciencias Sociales
(énfasis mío)¹⁰

Hasta aquí hemos ido mostrando cómo la estructuración de las clases de Ciencias Sociales, así como la relación que el docente establece con sus estudiantes –al menos con la gran mayoría de ellos–, se ajusta a las exigencias de un sistema educativo tradicional. A un nivel organizativo, las clases siguen estrictamente las pautas del modelo educativo con el que se identifica y, en este sentido, son manifiestamente correctas. Pero, ¿qué ocurre con la concepción específica de la enseñanza de la historia de este profesor? ¿Al servicio de qué modelo de la historia están sus clases? ¿Qué piensa el docente acerca de la función educativa que cumple su asignatura? ¿Qué lugar ocupa la conformación de la identidad en sus clases?

Hemos comenzado el apartado evocando la voz de este docente, quien durante nuestra entrevista respondió a algunas de estas cuestiones. De sus comentarios nos interesan resaltar los siguientes puntos: (a) su concepción asimilacionista de la enseñanza de la historia, (b) la aceptación del carácter relativo de las verdades históricas y su dependencia de los intereses de quienes la escriben, y, sin embargo, paradójicamente, (c) la negación de la función identitaria de la historia y de su papel en la enseñanza escolar, o, dicho de otro modo, la consideración de su uso identitario como un uso ilegítimo de la misma, propio de los

¹⁰ Ante la petición del profesor de que la entrevista no fuera grabada, sólo disponemos de las anotaciones que realicé durante la misma y del informe que, nada más finalizar, me dispuse a redactar para tratar de perder la menor cantidad posible de información, así como para tratar de conservar la literalidad de aquello que fue enunciado.

movimientos nacionalistas a los que este profesor confiere una connotación negativa. Estas tres ideas funcionan como los fundamentos mínimos de una filosofía de la enseñanza de la historia, que, seguramente, él cree evidente o incluso banal.

En los apartados que siguen vamos a analizar el modo en que estas tres ideas articulan el discurso del profesor y la manera en que se proyectan en el aula y en la entrevista. No hay que olvidar que ambas situaciones –la interacción en el aula y la entrevista– suponen disposiciones enunciatorias distintas, en el sentido de que implican, una máscara –en términos goffmanianos–, una posición del yo –en términos brunerianos–, o una disposición dramatúrgica –en términos burkeanos–, diferente en cada caso. Durante la entrevista, el profesor trata de dar respuesta a las preguntas, de carácter abstracto, que le formulamos, adoptando una posición reflexiva a través de la cual teoriza de forma explícita acerca de la historia y de su enseñanza. Por su parte, durante la interacción en el aula, observamos cómo dichas ideas o concepción filosófica acerca de la historia estructuran el modo de contarla. De esta forma, para entender mejor los fenómenos de alterización que tienen lugar durante la clase, nos moveremos entre estos dos planos enunciatorios.

7.2.1. Una concepción asimilacionista de la enseñanza de la historia

“Ellos han venido aquí y tienen que saber nuestra historia”

Las palabras del docente son claras y contundentes respecto a la modificación del contenido de la asignatura, concretamente en las secciones relativas a la enseñanza de la historia, con motivo de la presencia de alumnado de origen inmigrante. Antes de continuar, cabe advertir aquí, que esta posición discursiva refleja o expresa un debate de orden más general que está en la conciencia pública y que va más allá del profesor mismo como individuo, en la medida en que éste participa de un discurso que le trasciende. A la hora de objetivar su concepción de la historia en general y de la enseñanza de la historia en concreto, el profesor refleja o instancia una polémica que está en otro sitio, en la medida en que dicha polémica es pública. La concepción filosófica de la enseñanza que posibilita este tipo de posicionamiento discursivo es, como ya adelantamos en el Capítulo 4, asimilacionista. A partir de esta concepción, se entiende que son los estudiantes de origen inmigrante quienes deben

“adaptarse” al sistema educativo español¹¹, tanto a sus normas de comportamiento, como a sus contenidos curriculares (Rasskin, 2012). El concepto de “integración”, establecido por la ley de educación vigente en el momento en que realizamos las grabaciones de la clase de Ciencias Sociales¹² que analizamos en este capítulo, se traduce en este caso en actitudes, visiones y programas unilaterales, dirigidos únicamente al alumnado de origen inmigrante. De esta forma, se confunde el modelo asimilador, en el que se posiciona este docente en particular, con el modelo intercultural e integrador –en un sentido inclusivo–, cuyas modificaciones están dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa y, por lo tanto:

“Conlleva la reorganización de los centros y la introducción de cambios en los contenidos que se imparten, los cuales deben incorporar conocimientos relativos a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos, a los diferentes valores, percepciones y bienes culturales. [El modelo intercultural/integrador] supone un cuestionamiento del etnocentrismo y no tiende a la segregación, sino a la búsqueda de puntos comunes y de lugares de encuentro al fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todos se vean representados y a las que todos tengan que adaptarse”.

(Martín Rojo, 2004, p.54)

En el caso que nos ocupa, el bagaje cultural (lingüístico, religioso, etc.) del alumnado de origen inmigrante es resaltado en diversas ocasiones por el docente, como forma de incluir otros conocimientos en la clase. Sin embargo, al no ser objeto de evaluación posterior, estas aportaciones quedan condenadas a jugar un papel anecdótico, como una curiosidad “folclórica” o “exótica” más, dentro de un marco educativo cerrado de antemano. En esta línea, durante la unidad de “Al-Andalus”, encontramos varios ejemplos en los que, a propósito del contenido de la misma, el estudiante de origen marroquí pasará al frente de la escena (*frontstage*). A pesar de la aparente finalidad inclusiva de este tipo de secuencias, mostraremos cómo, primero, se deslegitiman las contribuciones del alumno cuando éstas no coinciden con lo que el docente espera escuchar y, cómo, posteriormente, se reemplaza dicha contribución por otra acorde con la visión, generalmente etnocéntrica del mismo.

¹¹ Se tienen en cuenta los tres niveles de concreción curricular: el que establecen las administraciones educativas (Gobierno y Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid); el que establece el centro escolar y el que establece el profesor en clase.

¹² La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.).

Para realizar estas dos operaciones, de deslegitimación y de reemplazo, el profesor emplea maniobras retóricas de apelación a apoyos externos como el libro de texto escolar o la Real Academia Española de la Lengua. De esta manera protege su propia autoridad, cuestionada por el alumno a través del planteamiento de una respuesta alternativa y diferente a la que busca el docente. Así, el profesor subraya que su corrección no es fruto de la casualidad, sino que está avalada por otras instancias de autoridad externa y que constituyen poderosos recursos persuasivos. El fragmento que exponemos a continuación resulta muy ilustrativo a este respecto. Se trata de una secuencia de *elicitación*, dentro de la fase de instrucción, en la que el profesor selecciona a Mohamed para que proporcione un tipo de información concreta, en este caso, el nombre con el que se conoce la huida de Mahoma de la Meca hacia Medina. El estudiante responde una palabra en árabe, saltándose una norma tácita de la clase que invalida el uso de otras lenguas. De esta manera, la intervención sólo se considera válida, o evaluable, si ésta se realiza en castellano (Martín Rojo y Mijares, 2007b).

Fragmento (8) Proceso de deslegitimación y reemplazo

(26/11/04)

- 116 **Profesor:** =- y esta marcha de una ciudad a la otra / ¿cómo se llama?
- 117 **Mohamed:** Sahoría {dice en árabe una palabra que al parecer no significa nada}
- 118 **Profesor:** en castellano / dínoslo / que nos enteremos todos
- 119 **Mohamed:** se llama Sahorías / sí
- 120 **Profesor:** ¿EH?
- 121 **Mohamed:** que se llama Sahorías
- 122 **Profesor:** en el libro de castellano lo- lo ponemos de otra manera // lo hemos dicho
- 123 varias veces→
- 124 **Amelia:** hégira
- 125 **Profesor:** LA hégira / ¿en qué año fue?
- 126 **Amelia:** en el→&
- 127 **Profesor:** &¡NO MIRES EL LIBRO!
- 128 **Mohamed:** (())
- 129 **Profesor:** esoo / es trampa / ¿eh?
- 130 **Teresa:** seiscientos veintidós
- 131 **Profesor:** seiscientos / veintidós / ¿antes o después de Cristo?

Ante la ruptura del orden establecido, el profesor explicita la norma de hablar sólo en castellano utilizando un directivo (línea 118, "en castellano / dínoslo") y acompañándolo de una amonestación ("que nos enteremos todos"). Mohamed se reafirma empleando la palabra enunciada en árabe dos veces más (líneas 119 y 121). Para restablecer el orden, el profesor decide abrir la participación al resto de estudiantes, apelando a la autoridad del libro de texto

y a la norma implícita de que sólo se puede hablar en español. Para ello, hace hincapié en el hecho de que el libro está escrito en castellano (línea 122, "en el libro de castellano lo -lo ponemos de otra manera"). El profesor no insiste en la evaluación negativa de la contribución de Mohamed y la mitiga suavizando el tono en su intervención y alargando la última sílaba (líneas 122 y 123, "lo hemos dicho varias veces→"). Ante la apertura de turnos, Amelia (alumna de origen local), proporciona el dato concreto que el profesor esperaba oír (línea 124, "hégira"). El profesor confirma la respuesta de la alumna repitiéndola y continúa con la secuencia de *elicitación* dirigiéndose con la mirada de nuevo a Mohamed (línea 125) quien, en esta ocasión, rompe con la norma que impide mirar el libro para buscar la respuesta, provocando, de nuevo, la amonestación del profesor (líneas 127 y 129) y, seguidamente, la participación de otros estudiantes en la secuencia.

En la misma dirección encontramos otros ejemplos, pero, quizás, el más gráfico respecto a la aparente incorporación de nuevas perspectivas, así como a la imposición de una mirada etnocéntrica, sea el siguiente –fragmento (9)–. A pesar de su extensión, consideramos que merece la pena exponer la secuencia completa para entender lo que en ella sucede. La escena se sitúa al comienzo de la unidad de "Al-Andalus". Amelia, alumna participante en el ejemplo anterior, lee en voz alta uno de los párrafos del libro de texto; el profesor interrumpe esta actividad de lectura para iniciar una secuencia aclaratoria (línea 138), dirigida a toda la clase, cuyo objetivo es remarcar la distinción entre los agentes colectivos "árabe" y "bereber" que menciona el libro de texto.

Fragmento (9) Imposición de una mirada etnocéntrica

(26/11/04)

- 132 **Amelia:** *La derrota de don Ro- Rodrigo / la llegada del ejército al mando de Tariq / había*
 133 *sido provocada por los mismos visigodos / pues habían pedido ayuda a los musulmanes*
 134 *del Norte de África contra el rey d- don Rodrigo / un historiador árabe cuenta lo*
 135 *siguiente: Estando en el Norte de África / Muza nombró jefe de la vanguardia / al persa*
 136 *Tariq / para que fuese a Hispania con / 7.000 guerreros / en su mayor parte bereberes /*
 137 *pues había muy pocos árabes [y lle]*
 → 138 **Profesor:** [¡A VER!] / ¿BEREBERES? / fijaros que os dice bereberes y luego
 139 nos habla de árabes y que había muy pocos árabes / a ver sí→ distinguimos un poco
 140 esto / la palabra bereber / ¿qué quiere decir? / {Natalia levanta enseguida la mano} ¿te
 141 acuerdas?
 142 **Natalia:** eeh las personas que están en el norte de África
 143 **Profesor:** las personas / que están / en el norte / de África / cuando hablamos de

- 144 bereBER estamos hablando de los habitantes DE / Marruecos→ / Mauritania→ /
→ 145 Túnez→ / Argel→ / Argelia→ / estos países del norte / se les llama bereberes /
146 no es ningún insulto / es que es su nombre / se llaman así o sea que si alguien del norte
→ 147 de África le d- le llamaran bereber→ / ES su nombre→ / lo que pasa que hoy día no sé
→ 148 cómo lo tomarías / ¿cómo lo tomaríais eso / Mohamed? / ¿si alguien te dijera
149 bereber→? / ¿lo tomaríais como un insulto?
150 **Mohamed:** ((si em bereber no))
→ 151 **Profesor:** ¿no lo usáis nunca? / ¿vosotros? / ¡no! bueno pues en castellano es el nombre
152 que se usa digamos según la Real Academia todos los habitantes del norte de África /
153 eso que llamamos el Magreb / esos países / se les llama bereberes / y LUEGO nos dice
154 que es que ÁRABES había pocos // ¿por qué ahora esta distinción entre bereBER y
155 árabe? / volved al mapa ese que teníamos antes dee // del apart- ¡no! deel tema 1 (4")
156 {pasan hojas} a ver si esto os queda claro (3") páginaa
157 **Alumna:** (catorce)° &
→ 158 **Profesor:** &CATORCE / A ver si mirando el mapa loo veis bien / ¿qué diferencia
159 hay entre bereBER yy árabe? / no tienen nada que ver / ¡eh! / lo que pasa es que
160 normalmente / a nivel de calle se les confunde / se piensan que son todos iguales / se
161 dice ¡un árabe! / por ejemplo a Mohamed / ¿te podríamos a? ¡Mohamed! {le llama la
→ 162 atención porque se ha distraído} / ¿te podríamos aplicar a ti el nombre de árabe?
163 **Raúl:** no porque no viene de Arabia
164 **Natalia:** ¿no (())?
165 **Profesor:** {dirigiéndose a Raúl} le he preguntado a él / pero bueno / has contestado bien
166 / eh Raúl / pero tienes que acostumbrar a respetar el turno de los demás / eeh a
167 Mohamed / no podríamos llamarle árabe / ¡estaríamos cometiendo un error! / ¡aunque
168 ellos en el mundo se llaman árabes! / esto es muy curioso // no les gusta que les
169 llamemos bereberes↑ / pero sí les gusta que les llamemos árabes↓ / en cambio a los
170 árabes↑ / no les gusta que llamemos a los del norte de África árabes↓ // ¿por qué
171 pensáis que ocurre esto?
172 **Jaime:** (porque)°
173 **Profesor:** ¡a ver!
174 **Jaime:** porque los árabes no están justo al norte dee- de África
175 **Profesor:** ¿quiénes serían los árabes? / realmente
176 **Ariadna:** los [quee]°
177 **Profesor:** [como] ha dicho Raúl
178 **Varios Alumnos:** {a coro} (los de Arabia)°
179 **Profesor:** ¡los de Arabia! Y↑ países que están en la parte de Asia↓ / cerca de Arabia //
180 los sirios→ / los jordAnos→&
→ 181 **Raúl:** & persas
182 **Profesor:** persas→ / ¡esos son realmente los árabes! a los que se conoce con el nombre
183 de árabes / todos los del norte de África↑ son bereberes↓ / no son árabes // ¿por qué
184 / normalmente a los árabes- A los bereberes no les importa que les llamemos árabes? y
185 de hecho ellos mismos se autodenominan muchas veces cuando hablan de ellos árabes
186 **Natalia:** porquee
187 **Profesor:** {dirigiéndose a Ernesto} te has ausenta'o de la clase no sé por qué / si tal vez
188 es por el nueve / pero estamos en clase / ¿eh? / y muebles quiero los justos {a
189 continuación se dirige hacia Natalia para que continúe con lo que iba a decir}
190 **Natalia:** porque al-zaron suu religión cuando los conquistaron
191 **Profesor:** no / suele ser por un tema / de
192 **Natalia:** o de

193 **Profesor:** hmm / vamos a ver cómo lo escrituran en el libro / es un temaa↑ / de
 194 aceptación social↓ // normalmente los árabes / se consideran y dadas sus
 195 circunstancias políticas→ sociales→ etcétera suelen tener más aceptación a nivel de
 196 gente de la calle / por ejemplo↑ quee las personas quee viven en el norte de África↓ /
 197 ¿eh? yy incluso dentro del mundoo musulmán↑ vamos a decir que ahí entran todos↓
 → 198 se considera que tienen más nivel económico los árabes↑ que los bereberes↓ (3") y
 → 199 entonces ehh ELLOS / prefieren el nombre de árabe↑ al nombre de bereber↓ como
 200 nos acaba de decir Mohamed ellos eso no lo usan jamás↑ // es algo que detestan
 201 aunque es como realmente se llaman en la Real Academia Española / ¿eh? / yy
 202 prefieren el otro↑ porque unifica más y tiene otraa- otra aceptación social↓ // ese es
 203 el único motivo realmente por el que existe- por el que existe todo esto a nivel de
 204 España ehh el concepto este nuestro / ¿eh? / ellos luego↑ / dentro dee- de su mundo↑
 205 pues tendrán otro↓ / ¡seguimos!

Como se puede ver en la transcripción, el profesor inicia una *elicitación* de producto sin dirigirse a ningún estudiante en particular. Natalia (alumna de origen local) pide el turno levantando la mano (autoselección) y, cuando el profesor le cede el espacio de participación, ésta ofrece una respuesta acorde con las expectativas del docente (línea 142, “las personas que están en el norte de África”). El profesor ratifica su contribución repitiendo lo que ha enunciado (línea 143) y lo amplía mediante ejemplos de países concretos como Marruecos, Mauritania, Túnez, Argel y ciudades como Argelia (líneas 143 y 144). Consciente de las connotaciones negativas que el empleo de esta (polémica) etiqueta étnica pudiera tener para su alumno marroquí, procedente del norte de Marruecos, el profesor advierte a toda la clase de que “no se trata de ningún insulto” (línea 146) pero insiste en la legitimidad del uso de dicha categoría, exhibiendo una posición, cuanto menos, esencialista y carente de matices (línea 146, “es que es su nombre / se llaman así”, y línea 147, “ES su nombre”). El profesor reclama, entonces, la participación de Mohamed que pasa al frente de la escena en calidad de portavoz o representante de su país de origen. La alternancia de verbos en segunda persona del singular (líneas 148 y 149, “cómo lo tomarías”, “si alguien te dijera bereber”) y la segunda persona del plural (líneas 148 y 149, “¿cómo lo tomaríais eso / Mohamed?”, “¿lo tomaríais como un insulto?”) indica precisamente este señalamiento identitario. Mohamed, apenas de forma audible, desautoriza el empleo de esta etiqueta (línea 150, “si em bereber no”). A pesar de ello, el profesor insiste en utilizarla apelando a la autoridad externa de la Real Academia Española de la Lengua (línea 152) y retomando la línea argumental del libro de texto (línea 154).

El carácter problemático de esta categoría se hace evidente a lo largo de la secuencia; sin embargo, el profesor insiste de nuevo, más adelante, no sólo en marcar la diferencia entre “árabes” y “bereberes” (línea 159, “no tienen nada que ver / ¡eh! / lo que pasa es que normalmente / a nivel de calle se les confunde”), sino también, en imponer la etiqueta de “bereber” a Mohamed, a pesar de que éste la hubiera rechazado en un turno anterior (línea 150). El profesor se dirige de nuevo a él (línea 162, “¿te podríamos aplicar a ti el nombre de árabe?”), no obstante, Raúl, el mismo estudiante que protagonizó la disrupción que vimos con anterioridad en el fragmento (5), se salta las normas de participación y toma el turno de su compañero (línea 163, “no porque no viene de Arabia”). Primero, el profesor le regaña (línea 165, “le he preguntado a él”) y, después, le disculpa por haber ratificado la etiqueta que estaba en juego (línea 165, “pero bueno / has contestado bien”). A lo largo de esta secuencia destaca, pues, la imposición identitaria, no sólo en el caso de Mohamed, a quien se le deslegitima, como venimos diciendo, utilizando el recurso retórico del apoyo externo (líneas 200 y 201, “como nos acaba de decir Mohamed ellos eso no lo usan jamás // es algo que detestan aunque es como realmente se llaman en la Real Academia Española / ¿eh?”), sino también, mediante la atribución de categorías identitarias erróneas, como la etiqueta “árabes” para designar a los persas (línea 182).

Consideramos que este fragmento, con toda su densidad, resulta interesante porque en él se condensan prácticas de alterización en las que queda claramente reflejada la asimetría de los participantes a la hora de atribuir e imponer categorías identitarias. Asimismo, esta secuencia interaccional nos permite ilustrar una cuestión que ya adelantamos en los Capítulos 2 y 3, que tiene que ver con la comprensión del comportamiento y de la identidad como algo fluido, dinámico, situacional, social y contextual lo que justifica el empleo de estrategias cualitativas de investigación que sean capaces de reflejar toda la variación, la ambigüedad y sofisticación vinculada, en este caso, a la gestión social de los procesos identitarios. Esta secuencia interaccional pone de manifiesto al menos dos cuestiones de especial relevancia para entender los procesos de alterización que tienen lugar en estas clases de Ciencias Sociales. Por un lado, el fragmento (9) que acabamos de analizar, constituye una secuencia metadiscursiva en la cual el profesor reflexiona, al tiempo que hace reflexionar a sus estudiantes, acerca de la identidad misma. Durante la secuencia, la identidad como fenómeno se desvela más real que las categorías léxicas que la refieren, mostrando la arbitrariedad de los procesos de elección léxica vinculados a la gestión de identidades particulares, en este caso, dentro del colectivo musulmán. Dicho con otras palabras, se muestra la arbitrariedad de la relación entre las identidades y las palabras que las designan. Por otro lado, esta secuencia

ilustra un uso retórico, incluso espurio, del poder por parte del docente. En el ejemplo vemos cómo el profesor sigue adelante con su supuesto objetivo didáctico de demostrar que su (incorrecta) definición inicial de la categoría “bereber” es correcta. Para ello, como hemos referido antes, deslegitima la participación de Mohamed, empleando recursos como la autorización externa, en este caso, de la Real Academia Española de la Lengua.

Para concluir este apartado acerca de la concepción asimilacionista del docente en relación con la enseñanza de la historia, querríamos centrar la atención en un último aspecto de la frase con la que comenzamos: “ellos han venido aquí y tienen que saber nuestra historia”. Como podemos observar, el empleo de deícticos tales como “aquí” y “nuestra” indican un claro posicionamiento identitario que rechaza no sólo otras historias con contenidos diferentes sino, también, otras perspectivas o voces acerca de la historia que el profesor considera propia y que, por tanto, define como “nuestra”. En la entrevista, el profesor da por sentado que compartimos el mismo significado respecto a dichos deícticos, de tal manera que en ningún momento los aclara o define. Son “ellos”, entonces, quienes tienen que “adaptarse” a “nuestra historia” pero, cabe preguntarse, ¿adaptarse a qué historia?, ¿cuál es exactamente nuestra historia?

7.2.2. Aceptación del carácter relativo de las verdades históricas

***“La historia la escriben los ganadores,
luego siempre hay otra historia susceptible de ser contada”***

El relativismo que emerge de esta afirmación contrasta con el esencialismo que subyace a la exigencia anterior, respecto al deber moral de los estudiantes inmigrados a España a adaptarse y, asimismo, adoptar, “nuestra historia”. Esta aparente contradicción se resuelve, al menos parcialmente, si interpretamos que el profesor está hablando aquí de dos cuestiones diferentes. Por un lado, estaría rechazando el realismo ingenuo, es decir, la idea de que existe una Historia en mayúsculas, reconociendo la existencia de otras historias que, retomando sus propias palabras, y colocándolas del reverso, escribirían “los perdedores”. Por otro lado, dentro de todas esas historias posibles, el profesor estaría marcando la diferencia entre aquéllas procedentes del país en el que tiene lugar su práctica docente y aquéllas que proceden de otros lugares. A pesar de la aceptación del carácter relativo y dependiente de los intereses de quienes escriben dichas historias (de todas las historias posibles), el docente

reivindica el estudio de la “nuestra”, es decir, aquélla relativa al pasado, en este caso, de España y de su contexto e intereses inmediatos.

En relación con esta cuestión, cabe destacar que, durante las sesiones registradas, no encontramos ninguna secuencia en la que se aludiese al proceso de creación de la historia estudiada en clase; de hecho, como ya hemos apuntado anteriormente, tampoco encontramos ninguna *elicitación* de metaproceso, a través de la cual los estudiantes puedan reflexionar sobre las formas de producción de dicho conocimiento. Las *elicitaciones* de elección y de producto son las más frecuentes y, de ellas, como señalamos en el apartado anterior, se esperan respuestas concretas que reproducen, generalmente, el contenido del libro. El objetivo en la clase de Ciencias Sociales, por tanto, parece encaminado hacia la producción de respuestas sancionadas como correctas, “examinándolas al margen de cualquier contexto histórico o social; dando por sentado que no importa cómo, ni dónde, ni cuándo, ni por quién se generaron” (Torres, 1991/2003, p.43). Asimismo, la preocupación por el mantenimiento del orden y la disciplina en clase parece más relevante que la generación de un conocimiento reflexivo y crítico. Lógicamente, durante las clases observadas, no se fomentaron lecturas alternativas al libro de texto porque, según nos comentó el profesor, los estudiantes “en seguida se dispersan y es muy difícil volver a reconducirlos” (Notas del Cuaderno de Campo 25/10/04).

Como hemos venido apuntando en capítulos previos, el libro de texto constituye la herramienta básica de la clase para adquirir el conocimiento que, posteriormente, será evaluable y supondrá, bien la promoción de los estudiantes al siguiente curso, o bien el impedimento de la misma. De este modo, consideramos importante subrayar que en el libro tampoco se reflexiona acerca de cómo se han generado los contenidos, ni se hace referencia a las fuentes de documentación, lo cual indica que los usuarios de este tipo de material didáctico confían, o dan por sobreentendida, la veracidad del mismo. Al mismo tiempo, de manera tácita, los usuarios dan su conformidad respecto al criterio mediante el cual se ha seleccionado y dado forma a dicho contenido. En este sentido, nos interesa destacar las implicaciones que todo ello tiene sobre los estudiantes, quienes, dadas estas condiciones, sólo pueden aspirar a ser buenos reproductores de un material diseñado previamente por la editorial escogida por los miembros del departamento al que pertenece la asignatura en cuestión.

Antes de pasar al siguiente apartado, consideramos oportuno realizar algunas apreciaciones acerca de la dimensión didáctica de la historia escolar como uno de los elementos más característicos de la misma. Como iremos mostrando, esta particularidad, junto con la falta de conciencia acerca de sus propios mecanismos de producción, provoca

tales deformaciones en el contenido que resulta inevitable su distanciamiento respecto a la historia académica, esta última más consciente de su proceso de creación. En este sentido, la historia que se estudia en la clase de Ciencias Sociales que estamos analizando tiene en común con el resto de asignaturas, el hecho de que su contenido ha sido adaptado para la comprensión de los estudiantes en función de su edad. Dicha adaptación, como ya adelantamos en el Capítulo 3, lleva aparejada una transformación o, en términos de Chevallard (1991), una “transposición didáctica”, que, como ilustran los ejemplos que expondremos en las siguientes páginas, puede conducir a una deformación profunda de la disciplina académica a la que pertenecen dichos contenidos y promover una visión de la historia extremadamente deformada, incluso contraria a las versiones más académicas. De esta manera, coincidimos con Álvarez Junco (2007) en que:

“Lo que se enseña en la escuela (...), bajo el nombre de “historia” es un relato construido dentro del paradigma romántico, en el que domina la dimensión afectiva. Su finalidad es construir una identidad colectiva estable, crear un espacio de pertenencia sólido en el que los futuros ciudadanos se sientan acogidos y reconfortados. Es, por eso, un relato narcisista destinado a suscitar adhesión emocional a lo *nuestro* (en los últimos dos siglos, a *nuestra* nación, legitimadora de *nuestro* Estado – el patrón, por cierto, de la escuela-)”.

(pp. 12-13)

En los ejemplos que expondremos un poco más adelante veremos cómo la transformación o “transposición” didáctica de los contenidos se materializa en elecciones léxicas y ejemplificaciones que, si bien buscan facilitar la comprensión del alumnado, al mismo tiempo muestran un escaso rigor histórico (King, 1985). En este sentido, el empleo de analogías comparativas de situaciones del pasado de Al-Andalus, con situaciones del presente de España como, por ejemplo, la comparación entre los reinos de taifas con las disputas entre partidos políticos españoles actuales, hace que se incurra frecuentemente en anacronismos que pueden provocar errores conceptuales en los estudiantes.

Fragmento (10) Empleo de analogías por parte del profesor

(03/12/04)

- 666 **Natalia:** eeh / ¿y por qué los que estaban en contra de quee construyera la ciudad ya
 667 por qué no la dejaron así?
 668 **Ernesto:** eso digo yo
 669 **Profesor:** esto pasa [como casi siempre]=
 670 **Miguel Ángel:** [[[)]]]

- 671 **Profesor:** = eeh / esto en política pasa mucho //
- 672 CUANdo un grupo político / o quien manda hace una cosa y la oposición / en aquella
- 673 época no había partidos políticos / pero vamos / los que están en contra / no lo
- 674 defienden / CUANdo ese grupo político esa persona que hace una cosa desaparece /
- 675 ¿qué hace el otro grupo político que gana después?
- 676 **Natalia:** cambiarlo
- 677 **Profesor:** cambiarlo // esto es una cosa que lo estamos viendo a diario / [por ejemplo]
- 678 **Natalia:** [sí pero] [esoo]
- 679 **Profesor:** [SIN] ir más lejos / ahora mismamente en nuestro país // pero esto ess
- 680 normas dee- de política [esto funciona así]

Asimismo, consideramos que la utilización de conceptos como si estos carecieran de temporalidad o historicidad resulta potencialmente contraproducente, al menos para el desarrollo de una mirada compleja que permita la redefinición, no sólo de la historia, sino del proyecto mismo de la identidad ciudadana (Hall, 1992; Terrén, 2004; Jenkins, 2009). A pesar de que el término “Península Ibérica” resulte más adecuado y riguroso para hacer referencia al periodo histórico que abarca Al-Andalus, durante las clases observadas, al contrario que lo visto en el Capítulo 6 en el análisis del libro de texto, el profesor utiliza recurrentemente el término “España”. De la misma forma, equipara unidades políticas como “Al-Andalus” con “España” e “Hispania”, y agentes colectivos como los “visigodos” con los “españoles”, convirtiéndolos en etiquetas intercambiables a lo largo de la unidad. Dada su importancia, en el apartado 7.2.4. analizaremos detalladamente las consecuencias identitarias del empleo de todas estas etiquetas, pero antes, comentaremos brevemente la tercera postura del profesor acerca de la enseñanza de historia que nos ofreció durante su entrevista.

7.2.3. El uso identitario de la historia entendido como un uso ilegítimo

***“Utilizar la historia con fines identitarios,
sólo lleva a recalcar diferencias y a crear nacionalismos”***

En esta afirmación vemos cómo el docente relaciona la función identitaria de la historia con los movimientos nacionalistas, a los cuales confiere una connotación negativa. De esta manera, sanciona el uso identitario de la historia como un uso ilegítimo de la misma. No obstante, como hemos visto en los ejemplos expuestos a lo largo de este capítulo, y los que veremos en las páginas que siguen, las clases, como no podría ser de otra manera, poseen un fuerte componente identitario. Durante cualquier interacción en el aula tienen lugar procesos de identificación social y de aprendizaje académico de forma simultánea; lo que sucede en el

caso específico de la enseñanza de la historia es que, los procesos de identificación social resultan más visibles que en otras asignaturas como, por ejemplo, las Matemáticas. Ya vimos en el Capítulo 3 que la función de la enseñanza de la historia escolar desde que surge en el siglo XIX, de la mano de la creación de los Estados-nación, ha estado encaminada a la formación de una identidad colectiva común –en aquella época “patriótica”–, que permitiera ubicar la vida de cada persona dentro de una trama que fuera más allá de su propia historia individual. En este sentido, la función principal de la reconstrucción del sentido histórico de un país sería la creación de una identidad que lograra la cohesión, así como el apego profundo de las personas que lo habitan (Anderson, 1993; Castro y Blanco, 2006).

Lo que sucede en las clases de Ciencias Sociales registradas, a pesar de que el docente no lo enuncie o no lo reconozca durante la entrevista, va encaminado, necesariamente, hacia fines identitarios. A lo largo de sus clases el profesor emplea gentilicios y categorías nacionales, al tiempo que selecciona participantes por su origen étnico-nacional. En dichas ocasiones, ya sea intencional o involuntariamente, construye bordes o *boundaries* identitarias, a través de las cuales determinadas diferencias de los estudiantes se tornan relevantes para la clase. Ello implica que, bajo condiciones distintas, tales diferencias pasarían desapercibidas precisamente porque su valor no está determinado de antemano, sino que éste se negocia o establece en cada situación concreta. Como ya mostramos en el análisis del libro de texto (Capítulo 6), las elecciones léxicas que realizan los participantes, lejos de ser neutras, nos informan de sus posicionamientos identitarios. En el siguiente apartado nos centraremos en analizar las implicaciones identitarias de las elecciones léxicas, especialmente aquéllas que realiza el profesor, durante las interacciones en el aula.

7.2.4. Implicaciones identitarias de las elecciones léxicas

¿“España” o la “Península Ibérica”?

En el análisis de la organización de la unidad de “Al-Andalus” en el libro de texto, vimos cómo se empleaba exclusivamente el término “Península Ibérica”, es decir, una delimitación geográfica que evita incurrir en un presentismo (esencialista) nacionalista que conllevaría el uso del término “España”. Sin embargo, tal y como evidencia el discurso de Aznar referido en el capítulo anterior, todavía pueden encontrarse un gran número de narrativas que siguen utilizando este concepto en relación con este periodo histórico (i.e.: “La España visigoda”, “La

España musulmana”). De la misma forma, observamos que, durante las cinco clases relativas a la unidad de “Al-Andalus”, el término “Península Ibérica” sólo aparece un total de 15 veces, todas ellas enunciadas por el alumnado en turnos de lectura del libro de texto, excepto en una ocasión en la que el profesor ratifica la respuesta de un alumno como se puede observar en el fragmento (11):

Fragmento (11) Empleo del término “Península Ibérica” por parte del profesor

(09/12/04)

- 473 **Jaime:** ¿por qué les resultó llegar tan fácil y rápida la conquista? (())
 474 {levantan la mano Natalia y Ernesto}
 475 **Carmen:** yo he puesto por la poca resistencia
 476 **Profesor:** muy bien / porque PRIMERO / las dos están bien / es correcto / pierde la
 477 guerra / Don Rodrigo (()) / y segundo / después no encuentran resistencia con lo cual /
 → 478 conquistan la Península en muy poco tiempo / LAS DOS / respuestas son correctas / la
 479 siguiente

En contraste, el término “España” aparece en 51 ocasiones, todas ellas durante el turno del profesor, exceptuando tres turnos de lectura protagonizado por estudiantes en los que hacen referencia a dos monumentos de aquella época, conservados en la actualidad –la Alhambra de Granada y la Giralda de Sevilla–. A este uso explícito del término “España” habría que añadir el de los deícticos que lo reemplazan, como, por ejemplo, el adverbio de lugar “aquí”. En este caso, en las 15 ocasiones en las que esto sucede, observamos un uso exclusivo por parte del profesor. Cabría advertir que el empleo de estos términos se produce con el objetivo de simplificar y facilitar la comprensión de los estudiantes durante las clases; sin embargo, esto implica una transformación “didáctica” que conlleva ciertos riesgos que se deben tener en cuenta, como, por ejemplo, la posibilidad de incurrir en errores conceptuales que se materializan en falta de rigor histórico y, por tanto, en el aumento de la distancia entre la “historia escolar” y la “historia académica”. Asimismo, como veremos en los fragmentos (12) y (13), el empleo de estos términos puede promover y facilitar la identificación de algunos participantes con el contenido, mientras que, al mismo tiempo, se excluye a otros.

Fragmento (12) Empleo del término “España” (I)**(26/11/04)**

- 266 **Profesor:** (...) esto de expulsarles de España es muy relativo / es muy relativo porque
 267 fijaros que están aquí 800 años / al cabo de 800 años de estar mezclándose→ /
 268 casándose→ / viviendo / con el resto de españoles y de españolas→ / realmente /
 → 269 pues entre el pueblo visigodo que estaba aquí y el pueblo árabe que viene / hay una
 270 mezcla tal dee de gentes / que al final↑ / no es que se eche a los árabes ↓ /
 271 sencillamente a aquellas personas que no se hacen de la religión cristiana y de esas
 272 cosas como veremos→ son los que realmente se marchan / el árabe que después se ha
 273 ido mezclando con españolas oo la árabe con españoles y demás ↑ / por aquí están los
 → 274 hijos los nietos los bisnietos / ¡son 800 años! / ¿eh? / ¿queda claro? O sea que aquí
 275 tenemos al final una mezcla dee visigodos→ / árabes y demás→ que llegaron por aquí
 276 también {carraspeo} ¡seguimos leyendo!

Fragmento (13) Empleo del término “España” (II)**(09/12/04)**

- 810 **Profesor:** (...) / ya lo dije el otro día / me parece // nos interesa hablar- saber qué grupos
 → 811 sociales hay en España cuando somos invadidos / por el -por los árabes / ya lo hemos
 812 dicho por qué / ¿qué grupos se forman? / porque oiréis con muchísima frecuencia ahora
 813 / está mu- también muyy de moda decir que en la Edad Media / cuando aquí convivimos
 814 cristianos→ / judíos→ / y árabes / que eran las tres religiones que en la Edad Media
 815 que máss estuvieron conviviendo / que ha sido siempre una época de mucha paaz→ /
 816 de mucha fraternidad→ y de mucha convivencia / eeh esto no siempre ha sido cierto
 817 // ¿eh?

Ambos ejemplos condensan la complejidad de los procesos identitarios que tienen lugar durante las clases de Ciencias Sociales. La intervención del profesor en el fragmento (12) parece encaminada a la incorporación de temáticas, políticamente correctas, como la multiculturalidad. En el fragmento extraído, el docente aprovecha el temario de “Al-Andalus” para destacar la diversidad de origen de los españoles y españolas, haciendo hincapié en los casamientos mixtos y la prolongada convivencia de distintos grupos en el mismo territorio (líneas 274 y 275, “O sea que aquí tenemos al final una mezcla dee visigodos→ / árabes y demás→”). No obstante, en sus intervenciones, existe un trato preferente hacia los visigodos, cuya llegada a la Península no parece problemática y, por tanto, se obvia o se mitiga, mientras que la llegada árabe es remarcada (línea 269, “entre el pueblo visigodo que estaba aquí y el pueblo árabe que viene”). En esta misma línea argumental, si atendemos a la primera persona del plural empleada en el fragmento (13), podemos afirmar que el docente deja al descubierto

su identificación con los visigodos y su desmarque respecto a los árabes (línea 810 y 811, “nos interesa hablar- saber qué grupos sociales hay en España cuando somos invadidos / por el -por los árabes”).

Esta tendencia se repite en el uso de otros deícticos como el pronombre personal “ellos” cuando éste es utilizado para establecer una distancia o diferencia respecto a los árabes; de nuevo, en todos los casos es el profesor el encargado de marcar esta frontera lingüística, exceptuando dos ocasiones. En ambas, dos alumnas se despegan del enunciado empleando el pronombre “ellos”, una de ellas, haciendo referencia a los califas y, otra, a las diferencias de calendario entre cristianos y musulmanes. El pronombre “nosotros” se utiliza en muy pocas ocasiones y cuando aparece sirve para designar a los españoles, a los cristianos, al colectivo de estudiantes y al de profesores. Frecuentemente el empleo explícito del término “español” se equipara al de “visigodo” como ilustra el fragmento (14) al comienzo de la unidad de “Al-Andalus” (líneas 168 y 169, “¿quién les va a dar la oportunidad de conquistar más tierras? / ¿pasándose a Europa? // los españoles / les vamos a dar esa oportunidad”).

Fragmento (14) Equiparación de términos “español” y “visigodo”

(26/11/04)

- 161 **Profesor:** [[[]] se van extendiendo por toda África / hasta que llega justo
 162 en la parte de Marruecos→ / Mauritania→ / Túnez→ / JUSTO / en la parte / que /
 163 está / debajo / de / España / ¿lo veis casi todos ahí?
 164 **Varios Alumnos:** (sí)°
 165 **Profesor:** y esto es lo que me interesa que entendáis / porque una vez que están aquí
 166 / y que han conquistado todas esas tierras / y que ya practican el Islam / casi todos los
 167 habitantes de ahí / ellos siguen con la idea de que hay que seguir extendiendo el Islam
 → 168 / hay que seguir conquistando tierras / ¿quién les va a dar la oportunidad de
 → 169 conquistar más tierras? / ¿pasándose a Europa? // los españoles / les vamos a dar esa
 170 oportunidad / ¿eh? / antes de seguir con el mapa (()) el apartado seis // el famoso
 171 Imperio Carolingio / que también lo pusimos en el examen / ¿os acordáis de
 172 Carlomagno?

¿“Conquista” o “reconquista”?

En el capítulo anterior ya comentamos las diferentes connotaciones que tienen estas dos elecciones léxicas. Al igual que ocurría con los términos “Península Ibérica” y “España”, sucede ahora con los términos “conquista” y “reconquista”. Mientras que en el libro de texto

se decanta por el empleo de los primeros términos, el profesor lo hará por los segundos (“España” y “reconquista”). En el fragmento (15) vemos cómo al explicar uno de los mapas que aparecen en el libro de texto, el profesor se distancia de la trama, refiriéndose a los dos agentes colectivos que protagonizan la misma –“árabes” y “cristianos”– en tercera persona (línea 300, “los árabes [↑] / **conquistan** España”; líneas 303 y 304, “a partir de 718 **comienzan** ya los cristianos a reorganizarse[↑] / y / a plantarles batalla[↓]”; líneas 307 y 312, “ya todo lo que está de verde→ // lo llevan los cristianos- **lo han REconquistado** // si bajáis a- a la otra línea / a la azul / **ya han reconquistado** los cristianos / hasta donde empieza lo marrón / y si os bajáis a la línea roja→ // en el siglo XIII los cristianos **han reconquistado** toda España MENOS[↑] lo que se conoce con el nombre de reino / de Granada[↓]”).

Ejemplo (15) Empleo del término “reconquista”

(26/11/04)

- 295 **Profesor:** & otra cosa que tenéis que aprender bien es / QUÉ NOMBRE
 296 {carraspeo} / le dan los árabes a España / os lo pone ahí AL[↑] / ANDALUS[↓] (4”) yy /
 297 ¿fue siempre el mismo territorio? / ¡pues mirad! / si pasáis la- MIRÁIS el mapa que
 298 tenéis arriba[↑] / no digo ese mapa[↓] / un mapa que tenéis arriba a la- la derecha parte
 299 superior / os lo pone con colores / id mirando las líneas→ / la leyenda que pone el
 → 300 mapa→ / y lo iréis entendiendo / los árabes[↑] / conquistan España en cuatro o cinco
 301 años[↓] (4”) entre 711 vienen→ y en setecientos {Mohamed tose} dieciséis[↑] / más
 302 menos / tienen conquistada toda España[↓] / ¿eh? / prácticamente / les costó mu'
 303 poquito trabajo / luego veremos por qué // ehh y luego a partir de 718 comienzan ya
 → 304 los cristianos a reorganizarse[↑] / y / a plantarles batalla[↓] / y ahí os pone más o menos /
 305 mirad la primera línea / la línea que tenéis // de color azul / que nos indica la entrada
 306 en Francia→ // ¿eh? / cuando son ya loo- hasta aquí llegaron en el 732 // si os fijáis
 307 luego en la línea que tenéis debajo / dice frontera hacia el 1040 / siglo XI / ya todo lo
 → 308 que está de verde→ // lo llevan los cristianos- lo han REconquistado // si bajáis a- a la
 → 309 otra línea / a la azul / ya han reconquistado los cristianos / hasta donde empieza lo
 310 marrón / y si os bajáis a la línea roja→ // en el siglo XIII los cristianos han
 → 311 reconquistado toda España MENOS[↑] lo que se conoce con el nombre de reino / de
 312 Granada[↓] / que es eso que tenéis ahí // pintado de rosa // ¿lo entendemos? / ¡venga!
 313 pues continuamos

Paradójicamente, a pesar de marcar verbalmente su distanciamiento, la elección de las categorías “España” y “cristianos” entrañan una gran implicación identitaria, ya sea por adscripción o desvinculación a las mismas, tanto para el docente que las enuncia como para los estudiantes que la escuchan. Asimismo, narrada de esta manera, el énfasis de la trama se sitúa

en la continuidad entre los visigodos (cristianos) que habitaban la Península Ibérica y los españoles de hoy en día, deslindándose estos últimos de los árabes (musulmanes) que habitaron durante ocho siglos en gran parte del territorio de la península. A pesar de que en el fragmento (12) habíamos visto un guiño hacia el origen multicultural de los españoles, de nuevo se presenta una vinculación más intensa con la categoría “cristianos”, que, en este caso, representa a los visigodos, cuya continuidad con los españoles de hoy se reivindica discursivamente a través de la elección léxica de la reconquista y se enfatiza mediante la entonación (línea 308, “lo llevan los cristianos- lo han Reconquistado”).

A pesar de la negación explícita del docente acerca de la función identitaria de la historia, tal y como esperamos haber mostrado a través del análisis que ofrecemos de los fragmentos escogidos, durante el desarrollo de las clases, se llevan a cabo numerosos procesos de identificación y alterización. La presencia de Mohamed, así como el contenido específico de la unidad de “Al-Andalus”, suponen un reto complejo para el docente, quien hará uso de las distintas características de su alumnado –como las diferencias por origen étnico, nacional o religioso– con distintas finalidades. Probablemente, dichas características no hubieran sido relevantes dentro de un entorno más homogéneo. La necesidad del otro se hace evidente a lo largo de todas estas clases y su presencia física genera, además, la posibilidad de negociar las categorías identitarias que están en juego a través de la interacción. Esperamos haber mostrado, también, que los discursos dominantes en la sociedad española actual prevalecen a lo largo de estas clases; no obstante, a lo largo de la interacción en el aula, toman formas inesperadas, contradictorias y ambiguas. Ninguna identidad está fijada de antemano, por ello, tal y como hemos mostrado a lo largo de este capítulo, todo proceso de identificación y alterización debe ser estudiado en su propio contexto de emergencia.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

“La educación, por muy gratuita o decorativa que pueda parecer o presentarse, aporta habilidades, formas de pensar, sentir y hablar con las que después se pueden comprar ‘distinciones’ en los ‘mercados’ institucionalizados de una sociedad. En este sentido (...) la educación nunca es neutral, nunca deja de tener consecuencias sociales y económicas”.

(Bruner, 1997, p. 43)

“Las instituciones sociales (...) por el mero hecho de estar ahí, se ven sistemáticamente naturalizadas, privadas de su historicidad, de modo que se perpetúan ajenas a la menor problematización, como si se tratara de realidades incuestionables. Un primer modo de cuestionar la naturalización de las instituciones es reenviarlas a la historia, considerarlas vinculadas a un tiempo y a un espacio social específicos, es decir, plantear preguntas sobre su génesis y su lógica de funcionamiento, sobre los factores que propiciaron sus cambios, en fin, dar cuenta de las razones de su supervivencia hasta el momento presente. La genealogía comienza por inscribir en la historia instituciones sociales que son generalmente asumidas como si fuesen transhistóricas”.

(Álvarez-Uría, 2008, p 8)

“Discourse in the service of power is ever relevant when dealing with “history” across this range of media, time frames and institutional contexts. The history of nations, of people, of groups is not a given fact but is constantly discursively constructed anew, in schoolbooks, in the media, by politicians in their commemorative speeches at important events, by administrators, and by laypeople relating their own life-stories. Power comes visibly into play as soon as the various narratives of the past are confronted with each other and elites select one of the competing narratives and naturalise it as the ‘past’ (what ‘really’ happened)”¹.

(Martin y Wodak, 2003, p.8)

“(...) si alguna historia tuvo alguna vez la capacidad de sacarnos de la estupidez, del letargo, del estupor identitario, del dolor o de la crueldad, fue porque competía con otras historias alternativas que alguien consiguió hacernos llegar de algún modo. Las heridas que nos infligen las historias sólo se pueden curar con otras historias”.

(Castro y Blanco, 2006, pp.245-246)

¹ “El discurso al servicio del poder siempre resulta relevante cuando se trata de “historia” a través de esta amplia gama de soportes, marcos de tiempo y contextos institucionales. La historia de las naciones, de las personas, de grupos, no es un hecho dado, sino que se construye discursivamente de forma constante, en los libros escolares, en los medios de comunicación, por los políticos en sus discursos conmemorativos de eventos importantes, por los administradores y por los laicos al relatar las historias de sus propias vidas. El poder se pone visiblemente en juego tan pronto como diversas narrativas del pasado confrontan entre sí y las élites seleccionan una de las posturas en disputa que naturalizan como el “pasado” (lo que “realmente” sucedió)” (Martin y Wodak, 2003, p.8) [Traducción propia].

En este último apartado haremos balance de los logros y limitaciones de esta tesis doctoral, de la estrategia metodológica empleada, así como del sentido que tienen los esfuerzos realizados a lo largo de todo este recorrido. De forma paralela, iremos presentando propuestas y señalando futuras líneas de desarrollo para dar continuidad a este trabajo. Nuestra pretensión con esta tesis es contribuir a repensar las formas a través de las cuales se construyen identidades, al menos, en tres áreas o contextos definidos: en las disposiciones legales y normativas, en los libros de texto y en los centros educativos. En este sentido, pensamos que la toma de conciencia tanto de la manera en que los actores sociales participan de las prácticas identitarias, como de sus potenciales consecuencias, es, en sí misma, transformadora. De este modo, pretendemos orientar la transformación de las políticas educativas y de las políticas de publicación editorial, así como de las prácticas discursivo-interaccionales, que, bajo la apariencia inocente, como dirían Berger y Luckman (1968/2001) de la cotidianidad, tienen lugar dentro de las aulas.

Como ya advertíamos al inicio de este trabajo, no se trata de culpabilizar ni demonizar a los legisladores, a los autores y editores de los libros de texto o a los directores, docentes y orientadores de escuelas e institutos, sino de hacer visibles prácticas sociales excluyentes – muchas de ellas discursivas– relacionadas con la producción de identidad, que, generalmente, permanecen ocultas, banalizadas, naturalizadas, como si fuesen las únicas posibles. Desde nuestro posicionamiento teórico defendemos que, si bien esta toma de conciencia no produce cambios de forma espontánea, establece, no obstante, condiciones mínimas para empezar a transformar dichas prácticas (Martín Rojo, 2001; Blanco, 2002).

Comenzábamos este viaje señalando la necesidad de mantener el equilibrio entre el compromiso y el distanciamiento (Elias, 2002) a la hora de encarar cualquier tarea investigadora y defendíamos una forma particular de vida, retomando posturas cercanas a la filosofía práctica de Nietzsche, Hegel y Marx (Hadot, 2006). En este sentido, nos hemos distanciado de nuestro objeto de estudio con el objetivo de ser rigurosos, pero sin perder de vista el hecho de que nuestro compromiso ético, social y político no puede dissociarse de nuestro compromiso epistémico. Como hemos visto a lo largo de esta tesis, dicho compromiso apunta hacia un horizonte disciplinar, metodológico y teórico muy concreto que, a continuación, volveremos a hacer explícito.

En palabras de Florentino Blanco (2002), nuestra mirada se orienta hacia una “antropología de la acción” (p.224) y toma como objeto de estudio la acción y las prácticas humanas. Se asume que, para dar cuenta de la complejidad de los fenómenos humanos, éstos deben ser abordados en múltiples niveles de determinación que, consecuentemente, no

pueden ser agotados desde una sola perspectiva teórica ni metodológica (Bruner, 1990/2002; Boesch, 1991; Blanco, 2002). Por ello, asumimos una posición dispuesta a superar los artificiales límites de las disciplinas, esto es, apostando por una actitud de diálogo entre tradiciones procedentes de distintos campos del conocimiento. En principio, la emergente psicología cultural parece encaminada hacia este mismo horizonte (Jahoda, 1995; Cole, 1996; Valsiner y Rosa, 2007); no obstante, existen algunas cuestiones por resolver, que, en nuestra opinión, la vuelven contradictoria, entre ellas, el propio nombre de dicho enfoque. Así, consideramos que el empleo de términos más genéricos como, por ejemplo, el de “estudios culturales”, sería más pertinente para evitar la contradicción que genera al priorizar una disciplina concreta –la Psicología–. En esta misma línea, hemos excluido el uso del concepto “multidisciplinar”, porque entendemos que la perspectiva que defendemos en esta tesis no trata de yuxtaponer teorías, sino que las integra y se las apropia. Por todo ello, a lo largo de esta investigación doctoral, hemos preferido hablar siempre de un enfoque o aproximación transdisciplinar en lugar de apelar, exclusivamente, a la psicología cultural, aunque, sin duda alguna, nos sintamos deudores de la misma.

Pese al esfuerzo integrador desplegado en esta tesis somos conscientes de algunas de nuestras limitaciones. En este sentido, podemos señalar que no hemos tratado en toda su complejidad la relación entre la dimensión biológica del ser humano y la cultura. Apuntábamos en el Capítulo 1 la necesidad de dar cuenta de este debate para entrar en diálogo con otras disciplinas que, en principio (aunque esto es discutible), parecieran tener una vinculación menor con los aspectos culturales que nos interesan. Pensamos que una actitud de apertura (que no de supeditación), a las ciencias naturales resulta crucial (Blanco, 2002) si pretendemos evitar que los campos de conocimiento se conviertan, de una forma un tanto absurda y arbitraria, en zonas parceladas de “acceso restringido”. De forma tímida, en el Capítulo 3, hemos incluido la dimensión biológica en nuestras reflexiones acerca de la conformación de la identidad y el momento vital en el que se encuentran los estudiantes protagonistas de esta etnografía; sin embargo, somos conscientes de que ésta es una cuestión que debemos pensar con mayor detenimiento en futuros trabajos.

Asumiendo esta limitación, la posición que defendemos en esta tesis es clara: la acción individual no puede ser entendida de forma aislada sino que ha de ser considerada bajo la lógica de las mediaciones socio-histórico-culturales que la posibilitan y le dan sentido (Boesch, 1987/2007; Wertsch, 1993; Blanco, 2003; Rodríguez-Ayuso y Blanco, 2012). La dinámica de estos repliegues disciplinares, ya sea de las psicologías, las sociologías o las antropologías y

demás ciencias humanas, sólo puede responder a intereses políticos y económicos, no a fronteras reales impuestas por los objetos de estudio que, una vez más, no deberían darse por supuestos. En este sentido, aquello que constituimos como objetos de estudio –la identidad, el discurso– también dispone de una historia de la que debemos dar cuenta (Danzinger, 1997; Rose, 1998). Por todo esto, si de lo que se trata es de comprender la actividad que los seres humanos despliegan en contextos específicos, no podemos perder de vista, como decía Wright Mills (1959/2000) el carácter histórico de los mismos y su “estrecha e intrincada interrelación con estructuras sociales e históricas” (p.171) o, en palabras de Bajtin (1989), su vinculación a un *cronotopo* determinado.

De este modo, en esta tesis hemos tomado como objeto de estudio la producción de identidades y alteridades situadas dentro de un centro escolar de titularidad pública y gestionado con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Para ello, tal y como se ha explicado a lo largo del Capítulo 2, hemos llevado a cabo una estrategia etnográfica crítica que nos ha permitido recoger datos en tiempo real y que identificamos con un nivel de análisis microgenético. A su vez, hemos ampliado dicha estrategia adoptando una aproximación genealógica, con la finalidad de dar cuenta de las condiciones historiogenéticas que regulan las interacciones en el aula que han constituido el núcleo de nuestros análisis (Boesch, 1991; 1993/2002; Blanco, 2001; 2002). Probablemente motivados por “la fascinación de la desmesura” (Blanco, 2001, p.229) hemos tomado el riesgo de utilizar ambas estrategias metodológicas con el único objetivo de poder abordar nuestra investigación con la mayor complejidad posible. A pesar de que esta decisión ha ralentizado el propio proceso de definición de las tareas que íbamos a abordar, así como la forma de hacerlo, pensamos, sin embargo, que ésta aporta una visión novedosa y enriquecedora respecto a una etnografía escolar tradicional. En este sentido, tal y como indica Álvarez-Uriá en una de las citas que hemos escogido para dar comienzo a este último apartado, la vinculación de las temáticas abordadas en nuestra investigación a un tiempo y un espacio social específico ha posibilitado no sólo una interpretación contextualizada de las mismas, sino también, su desnaturalización o, en términos foucaultianos, su problematización (Foucault, 1969/1978; Martín Rojo, 2001; Álvarez-Uriá, 2008).

El carácter local de nuestra investigación responde, como hemos argumentado a lo largo de esta tesis, a una posición epistémica que trata de recuperar y de reivindicar el sentido contingente –histórico y cultural– de las acciones y las prácticas humanas (Bruner, 1990/2002; Blanco, 2002). Para ser coherentes con esta postura, la forma de aproximarnos a nuestro problema de investigación ha seguido siempre la lógica de trabajo de la metodología

cualitativa (López, Blanco, Scandroglio y Rasskin, 2010). Esto no impide, sin embargo, la posibilidad de apelar a procesos históricos o macrosociales que trasciendan las situaciones específicas que hemos analizado. La tensión entre el carácter local (ideográfico) de esta investigación y la vocación universal (nomológica) de toda forma de conocimiento reglado aparece aquí de forma patente; para tratar de resolverla, hemos asumido que, bajo ciertas condiciones, las reflexiones derivadas de nuestros análisis pueden ser aplicadas a contextos y situaciones similares. Así, pese a haber estudiado un caso particular, el alcance de nuestro trabajo aspira a posibilitar otras formas de pensar que puedan apuntar hacia otras formas de hacer y, de este modo, orientar futuras intervenciones, principalmente, en contextos escolares y editoriales, así como en los procesos de elaboración de las distintas disposiciones normativas y legales que regulan y condicionan dichos contextos.

A través de la aproximación genealógica con la que hemos complementado, como decíamos, nuestra estrategia etnográfica, hemos pretendido ir más allá de la situación local o nivel microgenético, analizando las condiciones de posibilidad normativo-reguladoras e históricas, que emergen de un cierto decurso historiogenético para el presente en el que hemos realizado nuestro trabajo de campo. De esta forma, como hemos mostrado en los capítulos que preceden a estas conclusiones, las prácticas discursivo-interaccionales durante las sesiones correspondientes a la unidad de “Al-Andalus” analizadas, se ven reguladas por normativas y disposiciones legales que estructuran las actividades que tendrán lugar en ellas y definen lo que debe ser considerado, por ejemplo, “normal” o “problemático”, “integrador” o “inclusivo”. Asimismo, también hemos mostrado cómo el material didáctico empleado en las clases (en este caso, el libro de texto escolar) media las prácticas discursivo-interaccionales relacionadas con los procesos de identificación y alterización analizados.

Como anticipábamos, nos hemos centrado en entender los mecanismos a través de los cuales los actores sociales de un contexto específico construyen, interaccional y discursivamente, al “otro” o a los “otros”. La enseñanza obligatoria de la historia, tal y como ocurre en la asignatura de Ciencias Sociales que hemos observado, registrado y analizado, constituye un escenario clave para entender no sólo cómo se va construyendo la identidad colectiva, sino también, los modelos de ciudadanía que se derivan de la gestión de la diversidad existente en el aula. En este sentido, en el Capítulo 3 hablábamos del papel central que ha tenido la enseñanza obligatoria de la historia desde la creación de los Estados-nación y señalábamos las implicaciones identitarias de los distintos “estilos” de pensamiento histórico en sus extremos conservador (estático) y crítico-progresista (dinámico). Desde el primero se

entiende la historia de forma objetiva y, en consecuencia, se acepta la existencia de un solo relato, de una Historia con mayúsculas, encaminada a una concepción de la identidad y de la cultura monolítica, aparentemente imperturbables con el paso del tiempo. Desde la segunda, sin embargo, se asume la imposibilidad de elaborar una historia que no esté supeditada a intereses presentes y a planes de futuro (Rosa, 1993; Blanco y Rosa, 1997; Rosa, Huertas y Blanco, 1996; Castro y Blanco, 2006). Por ello, se exige la toma de conciencia de sus propios mecanismos de producción, permitiendo la aceptación de otros relatos y, de este modo, posibilitando la conceptualización de la identidad y la cultura de una forma mucho más dinámica. Como argumentaremos a lo largo de las páginas que siguen, pensamos que esta última opción es la única que hace viable un proyecto ciudadano cívico que incorpore la diversidad como un valor de enriquecimiento y no como una amenaza.

En los capítulos 6 y 7 veíamos cómo se concretaban los “estilos” de pensamiento histórico en el libro de texto y en la clase de Ciencias Sociales respectivamente, a partir del relato que ambos ofrecen acerca de Al-Andalus. Al comienzo de esta tesis apuntábamos que esta conjunción de tiempo y espacio, es decir, este *cronotopo*, principalmente a través del mito, en el sentido empleado por Boesch (1987/2007; 1991)², de la “Reconquista”, representa uno de los grandes hitos de la historiografía española. Cabe señalar que dicho mito fomenta la conciencia de un pasado compartido entre los españoles, favoreciendo, de este modo, la construcción de un sentimiento común de pertenencia a una comunidad imaginada particular (Anderson, 1993). Al mismo tiempo y, aunque en esta tesis no lo hayamos abordado, conviene recordar que la dimensión simbólica (y mitológica) de Al-Andalus también da forma a un imaginario colectivo árabe que, desde la nostalgia romántica, apunta a un pasado de grandeza que debe ser recuperado. A este respecto, Martínez (2010) sugiere que Al-Andalus constituye una mezcla singular de identidad y alteridad, literalmente una “alter-identidad” (p.199) que une, al tiempo que separa, el occidente cristiano y el mundo árabe-islámico.

Al analizar el contenido del libro de texto utilizado en la clase de Ciencias Sociales nos encontrábamos con una propuesta identitaria ambigua. Si bien en el libro se reconoce la importancia de Al-Andalus para entender algunas de las características del actual Estado español, al mismo tiempo, queda inferido que se trata de un espacio histórico protagonizado por “otros”. De este modo, a través de estrategias discursivas de deslindamiento y de rechazo

² Boesch hace referencia al impacto que tiene la cultura sobre la acción humana empleando dos conceptos: “mito” y “fantasma”. Los mitos son reguladores colectivos de la acción humana y se corresponden con reglas o normas, guías básicas de comportamiento, que son transmitidas en grupos sociales, mientras que los fantasmas son reguladores privados de la acción.

(van Dijk, 2003; Martín Rojo, 2006), que implican distanciamiento y extrañamiento en relación con el colectivo musulmán, así como el señalamiento de algunos aspectos negativos a partir, por ejemplo, de elecciones léxico-metafóricas relacionadas con la guerra (Lakoff y Johnson, 1986/2007), en el libro de texto se va construyendo la imagen de dos tipos de “otros”. Por un lado, lo que en esta tesis hemos llamado un “otro-exótico-admirable”, que legó un importantísimo patrimonio artístico y supo transmitir conocimientos filosóficos y científicos claves para el desarrollo del país, y que deriva en procesos de alterización positivos, en el sentido de que la otredad, en este caso, es considerada enriquecedora. Por otro lado, hemos hecho referencia a un “otro-exótico-amenazante” –identificado con una religión aparentemente ajena al cristianismo y con ciertas costumbres no aceptables por un sistema democrático– que, por el contrario, fomenta procesos de alterización excluyentes o antagónicos, en la medida en que marca unas fronteras claras respecto a dicho colectivo, alejándose de él, incluso, rechazándolo.

El criterio religioso, tal y como hemos mostrado en detalle a lo largo del Capítulo 6, constituye el eje principal a través del cual se articula la propuesta identitaria en el libro de texto. Las tres grandes religiones monoteístas –el Islam, el cristianismo y el judaísmo– aparecen en diferente medida y se tratan de forma desigual. Una vez más encontramos un doble mensaje: por un lado, en el libro se fomenta una imagen de coexistencia armónica que, al tiempo que ensalza un supuesto pasado “ejemplar”, condensado en las famosas Escuelas de Traducción de Toledo, elude las complejidades de la relación social entre estos grupos y su evolución en el tiempo, asociadas a cuestiones de poder y dominación en las que, al parecer, no conviene profundizar (Apple, 1979/1986; Araújo y Rodríguez Maeso, 2011). Por otro, se hace especial énfasis en la contraposición de los colectivos “musulmán” y “cristiano” a través del empleo de metáforas de guerra, de recursos discursivos de división, de marcadores de superioridad y de recursos de mitigación (van Dijk, 2003) para hacer referencia, en este último caso, a aspectos negativos del colectivo cristiano³. Asimismo, hemos observado que apenas aparecen alusiones al colectivo judío, contribuyendo a la producción de un nuevo tipo de “otro” que, por omisión, pareciera no jugar ningún tipo de papel en la construcción de la identidad colectiva española y que, en esta tesis, hemos calificado como “otro-ausente”.

³ Por ejemplo, cuando se habla de la debilidad de los visigodos para explicar la rapidez con la que los musulmanes se hicieron con el control de la mayor parte de la Península Ibérica, se omite la pertenencia de los mismos al colectivo cristiano, mitigando los efectos negativos de dicha valoración.

Tras analizar en profundidad el libro de texto, podemos afirmar que éste no facilita la toma de conciencia de los mecanismos de producción del propio conocimiento histórico; además, tampoco se observa la inclusión de diferentes perspectivas que pudieran fomentar el consumo crítico de los contenidos. En este sentido, en relación con la temática histórica en la que nos hemos centrado, nos gustaría reseñar, como ejemplo de lo que consideramos una buena práctica, una de las propuestas didácticas elaboradas por el Grupo Cronos (1998). Por ejemplo, en el esquema de contenidos que presentan estos autores encontramos una sección titulada *“Orígenes e interpretación de <<La Reconquista>>”*, en la que se sugiere el empleo pedagógico de materiales como los siguientes: “mapa mural; textos de las crónicas cristiana y musulmana; mapa de avance militar; Poema de Fernando González⁴ y Cantar de Rodrigo⁵” y se subraya la necesidad de “discusión historiográfica y análisis de fuentes contradictorias” (pp. 64 y 65). Si bien esta propuesta fue elaborada durante los años setenta, consideramos que en ella se persigue un consumo crítico de la(s) historia(s) que, pese al paso del tiempo, le sigue dando plena vigencia. La pluralidad que se deriva de esta manera de entender la historia y de enseñarla posibilitaría, desde nuestro punto de vista, la problematización de los elementos, tanto visuales como textuales, que serán utilizados en la clase, de tal manera que se darían las condiciones para construir identidades colectivas más complejas, más dinámicas y menos eurocéntricas (Araújo y Rodríguez Maeso, 2011).

En esta misma línea, en el análisis de las clases de Ciencias Sociales desarrollado en el Capítulo 7, hemos mostrado cómo el objetivo de las mismas estaba dirigido hacia la producción de respuestas sancionadas como “correctas”, y no tanto a la generación de un conocimiento reflexivo y crítico. Así, en ningún momento observamos elicitaciones de metaproceso, mediante las que, en contextos pedagógicos, se trata de promover la reflexión de los estudiantes acerca de los procesos a través de los cuales eligen una respuesta particular (Mehan, 1979; Cazden, 1988/2001). En consonancia con lo que acabamos de comentar, durante las clases que pudimos observar, no se fomentaron lecturas alternativas al libro de texto debido a que, según nos comentó el profesor en una entrevista informal, los estudiantes “en seguida se dispersa[ban]” y, posteriormente, resultaba “muy difícil volver a reconducirlos”

⁴ El Poema de Fernán González fue escrito durante la Edad Media, forma parte del Mester de Clerecía y narra, de forma épica, las hazañas de este conde de Castilla, ensalzando sus campañas contra los musulmanes y contra el reino de Navarra.

⁵ El *Cantar de Rodrigo* o *El Cantar del Mio Cid* es el poema épico más antiguo que se conserva de Castilla. De anónima autoría, compuesto alrededor del año 1360, narra las hazañas de este héroe medieval castellano (el caballero Rodrigo Díaz de Vivar).

(Notas del Cuaderno de Campo 25/10/04). Dadas estas condiciones, tal y como advierte Freire respecto a la “concepción bancaria” de la educación (1970/2000) los estudiantes sólo pueden aspirar a ser buenos reproductores de un material previamente diseñado por la editorial escogida por los miembros del departamento al que pertenece la asignatura en cuestión que, a su vez, sólo da cabida al conocimiento dominante.

La falta de reflexión acerca de cómo han sido generados (elaborados, seleccionados, formalizados) los contenidos, tanto en el libro de texto como en la interacción en el aula, correspondientes a las clases de Ciencias Sociales, nos lleva a reconsiderar la distancia existente entre la “historia académica” o historiografía oficial y la “historia escolar” (Rosa, Huertas y Blanco, 1996; Carretero, 2007). Como ya comentamos en el Capítulo 3, esta última se presenta como una versión de la historia adaptada a la edad escolar de los estudiantes. Decíamos también que dichas adaptaciones o, en términos de Chevallard (1991), “transposiciones” didácticas, en ocasiones ofrecen versiones erróneas o muy alejadas de la complejidad de los procesos históricos que tratan de explicar. Por ejemplo, las elecciones léxicas realizadas por el docente a lo largo de la unidad de “Al-Andalus”, si bien parecían cumplir una función de acercamiento a la realidad de los estudiantes, a su vez, promovían una visión de la historia extremadamente deformada que, sin duda, repercute en la conformación identitaria. Así, veíamos cómo se empleaban conceptos como “España” en lugar de “Península Ibérica” o la equiparación de los españoles con los visigodos, ofreciendo una idea de continuidad entre aquéllos que lucharon contra los musulmanes y los españoles de ahora, transmitiendo un mensaje de alejamiento que puede conducir al rechazo. Es importante que volvamos a recordar aquí que la función de la enseñanza obligatoria de la historia, desde que emergiera en el siglo XIX de la mano de la creación de los Estados-nación, ha estado siempre orientada a la formación de una identidad colectiva común, posibilitando que la historia individual de cada persona se ubique dentro de una trama más general, al tiempo que trata de lograr la cohesión social y el apego profundo de las personas que se identifican con la misma (Anderson, 1993; Eriksen, 2002; Castro y Blanco, 2006).

El origen diverso del alumnado que podemos encontrar hoy en día dentro del sistema de educación obligatoria español abre nuevos e interesantes retos para la enseñanza, especialmente para las asignaturas de Ciencias Sociales e Historia. Después de haber observado que aún queda un largo recorrido para que se trabajen otras perspectivas, otras voces, a la hora de establecer los contenidos mínimos de estas asignaturas, nos preguntamos si esto se debe a una cuestión relacionada con la viabilidad, tal y como señalaba el profesor de

Ciencias Sociales, o si, más bien, se trata de una cuestión ideológica. Para nosotros la respuesta, sin duda, se encuentra directamente relacionada con esta segunda opción, materializada en el modelo de educación por el que apuestan las Administraciones –el Ministerio de Educación y las Concejalías de Educación de cada Comunidad Autónoma– y cada Centro Educativo, así como con el modelo de ciudadanía que se deriva de los mismos. En los análisis que hemos presentado en los capítulos 4 y 5 de las disposiciones normativas y legales en materia inmigratoria y educativa, así como su concreción en el centro educativo en el cual hemos realizado nuestro trabajo de campo, señalábamos cómo, bajo una retórica aparentemente integradora y, en ocasiones, inclusiva, se concretan, sin embargo, medidas que responden a una filosofía asimilacionista (Martín Rojo, 2003; Martín Rojo y Mijares, 2007a). Con esto queremos decir que el capital social que los estudiantes de origen inmigrante y otros grupos minoritarios traen consigo, sólo se incorpora en ocasiones muy específicas y de una forma anecdótica, lo cual, convierte a los estudiantes inmigrantes en “invitados” perpetuos en “sociedades de acogida”, algo contraproducente en términos de cohesión social tal y como afirman estudios como el realizado por Hervik sobre el neoracismo danés (2004; citado en Holland y Lachicotte, 2007, pp.125-26)

¿Qué función cumple la escuela, entonces, bajo este nuevo panorama multicultural? Busca, parafraseando a Carretero y Krieger y (2004) ¿“forjar patriotas” o “formar ciudadanos”? La primera opción sólo puede apelar a una identidad única o, en términos de Anthony Smith “étnica”, estable en el tiempo, a través de una Historia en mayúsculas a partir de la cual la voz de los inmigrados al país no puede aparecer, pues éstos, se entiende, no tienen nada que ofrecer o añadir al relato histórico oficial. Deben, por lo tanto, asimilarse a la cultura e historia dominante y mayoritaria con la que, para la mayoría de estos estudiantes, resulta imposible crear un vínculo de identificación. El caso más ilustrativo que hemos analizado en esta tesis es el de Mohamed, a quien sólo se le permite participar de la historia escolar como representante permanente de alteridad, un “otro-lejano” –en ocasiones admirado y en otras rechazado– que queda excluido del relato identitario general (Terrén, 2004). Recordemos, por ejemplo, cómo el docente apelaba a una autoridad externa, en este caso la Real Academia de la Lengua Española (línea 152), para legitimar la imposición de la categoría étnica “bereber” sobre Mohamed, previamente resistida por este mismo alumno (línea 150):

Fragmento (26/11/04)

143 **Profesor:** las personas / que están / en el norte / de África / cuando hablamos de
 144 bereBER estamos hablando de los habitantes DE / Marruecos→ / Mauritania→ /
 145 Túnez→ / Argel→ / Argelia→ / estos países del norte / se les llama bereberes /
 146 no es ningún insulto / es que es su nombre / se llaman así o sea que si alguien del norte
 147 de África le d- le llamaran bereber→ / ES su nombre→ / lo que pasa que hoy día no sé
 148 cómo lo tomarías / ¿cómo lo tomaríais eso / Mohamed? / ¿si alguien te dijera
 149 bereber→? / ¿lo tomaríais como un insulto?
 150 **Mohamed:** ((si em bereber no))
 151 **Profesor:** ¿no lo usáis nunca? / ¿vosotros? / ¡no! bueno pues en castellano es el nombre
 152 que se usa digamos según la Real Academia todos los habitantes del norte de África /
 153 eso que llamamos el Magreb / esos países / se les llama bereberes / y LUEGO nos dice
 154 que es que ÁRABES había pocos // ¿por qué ahora esta distinción entre bereBER y
 155 árabe? / volved al mapa ese que teníamos antes dee // del apart- ¡no! deel tema 1 (4")
 156 {pasan hojas} a ver si esto os queda claro (3") páginaa

Por el contrario, la segunda opción ("formar ciudadanos"), apela a una identidad que se construye y negocia en interacción con otros y, por tanto, cambiante con el paso del tiempo. En términos de Smith, estaríamos hablando de una identidad basada en elementos "cívicos", posibilitando el sentimiento de pertenencia e identificación de los recién llegados. Nuestra propuesta, en consonancia con nuestra forma de entender la identidad, pasa por la creación de modelos inclusivos de transformación mutua que pongan el acento en los mecanismos de producción del conocimiento en lugar de reificar grandes relatos.

Nuevos son los interrogantes que se plantean ante este panorama, relacionados, por ejemplo, con la edad de los estudiantes para poder entender la complejidad de la construcción del relato histórico. ¿A partir de qué edad podríamos empezar a trabajar una concepción crítica de la(s) historia(s)? De igual forma, nuevas líneas de estudio se abren en relación con la intervención pedagógica estructurada a través de modelos inclusivos y sobre la formación que reciben actualmente los profesores en Ciencias Sociales e Historia, quienes, como en el caso del docente cuyas prácticas hemos analizado en esta tesis, intentan conducirse lo mejor que pueden ante un panorama complejo y novedoso para este país. Pese a que el horizonte político y económico de los últimos tiempos pareciera alejarnos de estos objetivos, nuestro compromiso social y ético nos mantiene firmemente dispuestos a continuar en esta línea de investigación con la finalidad de buscar y fomentar soluciones situadas que hagan de la diversidad una de las características principales en todo proceso de construcción de la identidad colectiva en un mundo, incuestionablemente, multicultural. En este sentido, queda mucho trabajo por hacer, pensando no sólo en el diseño de dispositivos didácticos a través de

los cuales se posibiliten otras formas de trabajar las identidades, sino también, en el diseño de dispositivos éticos que supongan maneras distintas de concebir las relaciones en el aula, entendidas como un ejemplo de las relaciones que deseáramos que se dieran fuera del ámbito escolar. En definitiva, se trata de apostar por la construcción de una sociedad más justa.

BIBLIOGRAFÍA

- Aarnio, A. (1998). Derecho y Acción. Reflexiones sobre las acciones jurídicas colectivas. *Isonomía*, 8, 103-124.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alcalá, E. (2002). ¿Cómo normalizar y respetar las diferencias? Estudio del discurso legislativo en Educación Compensatoria. Tesina para el Diploma de Estudios Avanzados no publicada en el Departamento de Lingüística General, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Alcalá, E. (2006). Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Lingüística General, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Alejos, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poetica*, 27(1), 45-61.
- Alonso, L. E. (1995/1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. Gutiérrez, J. M. Delgado (Coords), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Althusser, L. (1977). *Posiciones*. Barcelona: Anagrama.
- Álvarez Junco, J. (2001). *De Hispania a España. Identidades ibéricas en la Antigüedad y en la Edad Media*. Conferencia presentada en Aula Abierta: "La formación de la identidad española". Madrid: Fundación Juan March.
- Álvarez Junco J. (2007): "Prólogo" En M. Carretero, *Documentos de identidad. Contradicción y enseñanza de la historia*. Bs. As.: Paidós.
- Álvarez-Uría, F. (2008). Genealogía y socioanálisis en investigación cualitativa. En A. Gordo y A. Serrano (Eds.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación de investigación social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (2004). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Morata.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Andréu, J., García-Nieto, A., y Pérez, A. M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo* (Vol. 40). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D. y Potter, J. (2003). El análisis del discurso implica analizar: crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital* (3), 14-35.
- Antaki, C. y Widdicombe, S. (1998). *Identities in talk*. London: Sage.
- Anyon, J. (1979). Ideology and United States History Textbooks. *Harvard Educational Review*, 49 (3) Agosto, 361-386.
- Appadurai, A. (1996/2001). *La modernidad desbordada*. Montevideo, Uruguay: Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. W. (1979/1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-12.
- Arango, J. (2003). *Inmigración en España una perspectiva multidisciplinar*. Madrid: Fondo para la Investigación Económica y Social. Cajas de Ahorros.
- Araújo, M. y Rodríguez Maeso, S. (2011). History textbooks, racism and the critique of Eurocentrism: beyond rectification or compensation. *Ethnic and Racial Studies*, 1-21.
- Asad, T. (1973). *Anthropology and the Colonial Encounter*. Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press.
- Atienza, E. y van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Ávila, D. y Malo, M. (2010). Manos invisibles. De la lógica neoliberal en lo social, pp. 1-31. Recurso electrónico disponible en línea en:
<http://www.universidadnomada.net/spip.php?article348>
[Fecha última consulta: 01/10/2011]
- Aznar, J. M. (2004). *Seven theses on today's terrorism*. Conferencia presentada en Georgetown University, US. Recurso electrónico disponible en:
www3.Georgetown.edu/president/aznar/inauguraladdress.html
[Fecha última consulta: 26/07/2010]
- Bajtin, M. (1981). The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin. Comp. Michael Holquist, trad. Carly Emerson y Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.

- Bajtin, M. (1989). Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre Poética Histórica. En M. Bajtin, *Teoría y Estética de la Novela*. Madrid: Taurus
- Bajtin, M. (2000). *Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro)*. Mexico: Taurus.
- Balibar, E. (1998). ¿Existe el neorracismo? En E. Balibar y I. Wallerstein (Eds.), *Raza, nación y clase*. Madrid: IEPALA.
- Banton, M. (1987). The classification of races in Europe and North America: 1700-1850. *International Social Science Journal*, 39 (1), 45-59.
- Banton, M. (2000). The idiom of race, a critique of presentism. En L. Beck y J. Solomos (Eds.), *Theories of race and racism: a reader*. London: Routledge.
- Baquadano-López, P., Solís, J. L. y Kattan, S. (2005). Adaptation: The language of classroom learning. *Linguistics and Education*, 16, 1-26.
- Barbero, E. y Vigil, M. (1974). Sobre los orígenes sociales de la Reconquista. Barcelona: Madrid.
- Barker, M. (1981). *The new racism*. Londres: Routledge.
- Barrios, Á., González, J. F., García, N., San Paulo, E. y Sánchez-Viedma, R. (1998). Un análisis burkeano de <<El Misterio Von Büllow>>. *Comunicación y Cultura*, 5/6, 29-41.
- Barth, F. (1969/1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (1990). Modernity and ambivalence. En M. Featherstone (Ed.), *Global culture: Nationalism, globalization and modernity* (pp. 143-170). London: Sage.
- Bauman, Z. (1992). Soil, blood and identity. En *Sociological Review*, 40, pp. 675-701.
- Bauman, Z. (1997). *Modernidad y Holocausto*. Toledo: Sequitur.
- Bauman, Z. (1999) *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968/2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu Editores.
- Billig, M. (1995/2006). *Banal nationalism*. London: SAGE.
- Blanco, F. (2001). Objetos en acción. En R. Rosas (Comp.), *La mente reconsiderada. Un homenaje a Ángel Rivière*. (pp.229-248). Santiago de Chile: Psyché.
- Blanco, F. (2002). *El cultivo de la mente: un ensayo histórico-crítico sobre la cultura psicológica*. Madrid: Antonio Machado Libros.

- Blanco, F. (2008). Preámbulo. En T. Sánchez-Criado (Ed.), *Tecnogénesis la construcción técnica de las ecologías humanas*. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red.
- Blanco, F., Rosa, A. y Travieso, D. (2003). *Arte, mediación y cultura*. Comunicación presentada en el II Symposium Internacional de Psicología y Estética.
- Blanco, F. y Rosa, A. (1997). Dilthey's dream. Teaching history to understand the future. *International Journal for Educational Research*, 27(3), 189-200.
- Blanco, F. y Sánchez-Viedma, R. (1998). *Un análisis dramático de la acción en Taxi Driver*. Comunicación presentada en el II Workshop de Investigadores Audiovisuales: "Nuestra Cultura Audiovisual".
- Blázquez Rodríguez, I. (Coord.). (2009). *Competencias y estrategias de las Comunidades Autónomas en materia de inmigración. Una visión desde la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Blázquez, I. (Dir.). (2008). *Regiones, Unión Europea e integración de inmigrantes. Una perspectiva desde el Derecho comparado*. Barcelona: Atelier.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J., Collins, J. y Slembrouck, S. (2004). Spaces of Multilingualism. *Working Papers on Language, Power and Identity (Volume, 18)*.
- Boesch, E. E. (1987/2007). Cultural Psychology in Action-Theoretical Perspective. En W. J. Lonner y S. A. Hayes (Eds.), *Discovering cultural psychology: A profile and selected readings of Ernest E Boesch* (pp. 153-165). Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Boesch, E. E. (1991). *Symbolic action theory and cultural psychology*. Berlin: Springer-Verlag.
- Boesch, E. E. (1993/2002). El sonido del violín. En M. Cole, Y. Engeström y O. A. Vasquez (Eds.), *Mente, cultura y actividad. Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada* (pp. 133-148). México: Oxford University Press.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida: convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. Á. Verdugo Alonso y F. d. B. Jordán de Urriés Vega (Eds.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amaru.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.

- Bourdieu, P. (1985/2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D.F.: Editorial Laia.
- Brescó, I. (2010). *Dando forma al pasado. Una investigación sobre el posicionamiento identitario de los sujetos en la interpretación y (re)construcción narrativa de eventos históricos*. Tesis no publicada presentada en el Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Brescó, I. y Rasskin, I. (2006). Función y usos (¿abusos?) de los discursos históricos en la construcción social de la identidad. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(2/3), 371-379.
- Bruner, J. (1986). Value presuppositions of developmental theory. In L. Cirillo y S. Wapner (Eds.), *Value presuppositions in the theories of human development* (pp. 19-28). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1986/1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990/2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bucholtz, M. (1995). From mulatta to mestiza: Passing and the linguistic reshaping of ethnic identity. En K. D. Hall y M. Bucholtz (Eds.), *Gender Articulated: Language and the Socially Constructed Self* (pp. 351-373). New York: Routledge.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Burawoy, M. (2003). Revisits: an outline of a theory of reflexive ethnography. *American Sociological Review*, 68, 645-679.
- Burke, K. (1945/1969). *A grammar of motives*. Berkeley: University of California Press.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995/1999). Grupos de Discusión. En J. Gutiérrez y J. M. Delgado (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 287-316). Madrid: Síntesis.

- Carbonell i Paris, F. (1995). *Inmigración diversidad cultural, desigualdad social, educación*. Madrid: Documentos Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carrasco, S. (1997). Usos y abusos del concepto de cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, diciembre (264), 14-18.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y González, M. F. (2006). Representaciones y valoración del 'descubrimiento de América' en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Krieger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero, J. Voss y (Comps.), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. y Voss, J. F. (Eds.). (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Carta de los Derechos Fundamentales firmada el 7 de diciembre de 2000. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 18 de diciembre de 2000, pp. 1-22. Recurso electrónico disponible en línea en:
http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf
[Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Casado, B., (Coord), Abad, M., Vigil, A., Cabrera, V., Guiral, C., et al. (2001). *Tendencias historiográficas actuales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Castro, J. (2004). *La psicología del pueblo español. El papel del discurso psico-sociológico en la construcción de la identidad española en torno a la crisis del 98*. Tesis doctoral no publicada presentada en el Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid.
- Castro, J. (2006). *¿Historia o genealogía? En torno a la psicología como antropología de la acción*. Comunicación presentada en La Psicología "upsidedown": Jornadas de estudiantes de epistemología. Madrid, 23 de junio de 2006.

- Castro, J. y Blanco, F. (2006). La trama regeneracionista: sobre el valor civilizatorio de la historia y otros cuentos. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (Comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, J. y Rasskin, I. (en prensa). A (re)estabilização identitária do professor no contexto do ensino de História da Espanha. *Caderno CEDES*.
- Cazden, C. B. (1988/2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Centro de investigación MANES. Fecha de última consulta el 11 de marzo de 2011 de: <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/proyecto.htm>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant ou savoir enseigné*. Paris: La pensée sauvage.
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ciencias Sociales - Limes 2 (2006), 2º de la E.S.O., Ed. Vicens Vives.
- Circular de la Dirección General de promoción educativa por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante (S.A.I.) durante el curso escolar 2007-2008. Recurso electrónico disponible en línea:
http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/Circ_SAI_07_08.pdf
[Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Circular de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante (S.A.I.) durante el curso escolar 2008-2009. Recurso electrónico disponible en línea:
http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/Circular_SAI_0809.pdf
[Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Cohen, M. Á. (2011). *Una propuesta genealógica para la Historia de la Psicología*. Trabajo fin de máster no publicado presentado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid.

- Cohen, M. Á. y Blanco, F. (2012). Relevancia de la Segunda Consideración Intempestiva de F. Nietzsche para la historiografía de la psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 33, 81-96.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology a once and future discipline*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press. [Traducción al español: Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata].
- Cole, M. y Gajdamaschko, N. (2007). Vygotsky and culture. En H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 193-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (1986). Los niveles de concreción del diseño curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 23-30.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laila.
- Constitución Española (1978). Recurso electrónico disponible en línea en: <http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf> [Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Convención sobre los Derechos del Niño, Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Recurso electrónico disponible en línea en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0021> [Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Danto, A. C. (1989). *Historia y narración*. Barcelona: Paidós.
- Danziger, K. (1997). *Naming de mind. How Psychology found its language*. London: SAGE.
- De Fina, A., Schiffrin, D. y Bamberg, M. (Eds.) (2006). *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Recurso electrónico disponible en línea en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0013> [Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Coords.) (1995/1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Domínguez, M. y Davila, A. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. En A. Serrano Pascual, Á. J. Gordo (Coords), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 97-125). Madrid: Pearson Educación.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Elias, N. (1983/2002). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- Engeström, Y. (1999). Communication, discourse and activity. *The Communication Review*, 3(1-2), 165-185.
- Eriksen, T. H. (2002). *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.
- Erikson, E. H. (1965). *Childhood and society*. Harmondsworth: Penguin in association with the Hogarth Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton y Company, cop.
- Escolano Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Eurydice (2004): Informe elaborado por la red europea de información en educación. Madrid: Eurydice Unidad Española.
- Eurydice (2009): Informe elaborado por la red europea de información en educación. Recurso electrónico disponible en línea:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101ES.pdf
[Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Fabian, J. (1983). *Time and the other. How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press.
- Faci, F. J. (1998). La obra de Barbero y Vigil y la Historia Medieval Española. En M. J. Hidalgo, D. Pérez y M. J. R. Gervás (Eds.), "Romanización" y "reconquista" en la Península Ibérica: nuevas perspectivas. (pp. 33-41). Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. y Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. En T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (Vol. 2, pp. 258-284). London: Sage.
- Fenton, S. (1999). *Ethnicity: Racism, Class, and Culture*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Fernández, C. (2003). *Psicologías sociales en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Fundamentos.
- Fiske, A. P., Kitayama, S., Markus, H. R. y Nisbett, R. D. (1998). The cultural matrix of social psychology. En D. Gilbert, S. Fiske y Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (4th ed., pp. 915-981). San Francisco: McGrawHill.
- Foucault, M. (1968/2001). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1969/1978). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970/1983). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. Volumen 1: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988/2008). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970/2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gabilondo, Á. (1994). Prólogo. En L. Martín Rojo, C. Gómez, F. Arranz, Á. Gabilondo (Eds.), *Hablar y dejar hablar (Sobre racismo y xenofobia)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Galindo, R. (2005). *Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad*. Comunicación presentada en el congreso Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural.
- Gallardo, B. (1998) *Comentario de textos conversacionales I. De la teoría al comentario*. Madrid: Arco Libros.
- García, A. A., y Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En Á. J. Gordo, A. Serrano (Coords), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 47-73). Madrid: Pearson Educación.

- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, Clifford (1983). *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*. New York: Basic Books
- Geli, C. (2010). Vicens Vives era otra historia. *El País*. Fecha de última consulta el 11 de marzo de 2011 de:
http://www.elpais.com/articulo/cultura/Vicens/Vives/era/historia/elpepicul/20100211elpepicul_1/Tes
- Gergen, K. J. (1992). *El yo saturado dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley, L.A.: University of California Press.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual essays on face-to-face behaviour*. Harmondsworth: Penguin.
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1984). *Frame Analysis. An essay on the organization of experience*. Hanover y London: University Press of New England.
- Goldberg, D. T. (2000). Racial Knowledge. En L. Beck y J. Solomos (Eds.), *Theories of race and racism: a reader*. London: Routledge.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said: talk as social organization among Black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Grad, H. y Martín Rojo, L. (2003). "Civic" and "ethnic" nationalist discourses in Spanish parliamentary debates. *Journal of Language and Politics*, 2(1), 31-70.
- Grad, H. y Martín Rojo, L. (2008). Identities in discourse: An integrative view. En R. Dolón y J. Todolí (Eds.), *Analysing identities in discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Grice, H. P. (1975). Lógica y conversación. En M. Valdés (Ed.), *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos y Universidad de Murcia.

- Grupo Cronos. (1998). Aportaciones historiográficas y renovación en la enseñanza de la historia en los años setenta. En M. J. Hidalgo, D. Pérez y M. J. R. Gervás (Eds.), <<Romanización>> y <<Reconquista>> en la Península Ibérica: nuevas perspectivas. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Grupo Eleuterio Quintanilla. (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzing y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, California: Sage.
- Gumperz, J. (1988). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 61-84). Barcelona: Paidós.
- Gumperz, J. (1992): "Contextualization and Understanding". En: A. Duranti y Ch. Goodwin (eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 229-52.
- Gutiérrez Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión* (Vol. 41). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gutiérrez, J. y Delgado, J. M. (1995/1999). Teoría de la observación. En J. M. Delgado, J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 141-173). Madrid: Síntesis.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: FCE.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- Hall, K. D. (2002). *Lives in translation*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hall, S. (1992a). The West and the Rest: Discourse and Power. En S. Hall y B. Gieben (Eds.), *Formations of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (1992b). Our mongrel selves. *New Stateman and Society*, junio(19), 6-8.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs identity? En S. Hall y P. du Gay (Eds.). *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). London: Sage.
- Hanson, N.R. (1958). *Patrones de Descubrimiento. Observación y Explicación*. Madrid: Alianza.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

- Heller, M. (1999/2006). *Linguistic Minorities and Modernity a Sociolinguistic Ethnography*. London: Longman.
- Heller, M. (2001). Discourse and interaction. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of discourse analysis*. Malden, USA: Blackwell Publishers Inc.
- Heller, M. y Martin-Jones, M. (Eds.). (2001). *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Westport, Conn.: Ablex Publishing.
- Hermans, H. J. M. (2001). Mixing and moving cultures require a dialogical self. *Human Development*, 44, 24-28.
- Hervik, P. (2004). The Danish cultural world of unbridgeable differences. *Ethnos*, 69(2), 247-267.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (Eds.). (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holland, D. y Lachicotte, W. J. (2007). Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. En H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 101-135). New York: Cambridge University Press.
- Hymes, D. y Gumperz, J. (Eds.). (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rhinehart y Winston.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica* (2ª edición, corregida respecto a la original de 1979 ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, T. (2003). El giro lingüístico. En L. Iñiguez Rueda *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona, UOC.
- Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Dirección General de Integración de los Inmigrantes (2011). *II Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (2011-2014)*. Recurso electrónico disponible en:
<http://www.oberaxe.es/files/datos/4ec3a8dac4532/PECI-2011-2014.pdf>
 [Fecha de última consulta: 08/08/2012]
- Informe Anual del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2004). Fecha de última consulta el 23 de septiembre de 2011 en: <http://www.defensordelmenor.org/>

Informe Anual del Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia (2005). Recurso electrónico disponible en:

<http://www.carm.es/ctra/cendoc/doc-pdf/pub/pub-0065.pdf>

[Fecha de última consulta: 08/08/2012]

Instituto Nacional de Estadística. Fecha de última consulta el 4 de enero de 2012 en:

<http://www.ine.es>

Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por las que se regulan las Aulas de Enlace del programa “Escuelas de Bienvenida”, para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2007-2008. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobtable=MungoBlobs&blobcol=urldata&blobkey=id&blobheadervalue1=filename%3DINSTRUCCIONES+AULAS+DE+ENLACE06-07.pdf&blobwhere=1181215310186&blobheadername1=Content-Disposition&ssbinary=true&blobheader=application%2Fpdf>

[Fecha última consulta: 25/05/2012].

Instrumento de Ratificación del Convenio-Marco para la protección de las Minorías Nacionales (número 157 del Consejo de Europa), hecho en Estrasburgo el 1 de febrero de 1995.

Íñiguez, L. (2003/2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.

Jahoda, G. (1995). *Encrucijadas entre la cultura y la mente. Continuidades y cambio en las teorías de la naturaleza humana*. Madrid: Visor.

Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI.

Jenkins, R. (1997). *Rethinking ethnicity. Arguments and explorations*. London Thousand Oaks New Delhi: SAGE.

Kimmel, D. C. y Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.

King, D. C. (1985). Re-tooling the social studies textbook. *Educational Leadership*, 42(4), 65-68.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1986/2007). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Lemke, J. (2000). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273–290.

- León, O. G. y Montero, I. (2003/2011). Metodologías cualitativas. En O. G. León e I. Montero (Eds.), *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* (pp. 137-177). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Boletín Oficial del Estado nº 187 del 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546. Recurso electrónico disponible en línea: <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf> [Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado nº 238 de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. Recurso electrónico disponible en línea: <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf> [Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial del Estado nº 307 de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220. Recurso electrónico disponible en línea: <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf> [Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Ley Orgánica 10/2011, de 27 de julio, de modificación de los artículos 31 bis y 59 bis de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado nº 180 de 28 de julio de 2011, pp. 85346-85349. Recurso electrónico disponible en línea: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/28/pdfs/BOE-A-2011-12962.pdf> [Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros. Boletín Oficial del Estado nº 234 de 30 de septiembre de 2003, pp. 35398-35404. Recurso electrónico disponible en línea: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/30/pdfs/A35398-35404.pdf> [Fecha última consulta: 25/05/2012].

Ley Orgánica 14/2003 del 20 de noviembre, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado nº 279 de 21 de noviembre de 2003, pp. 41193-41204. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/2003/11/21/pdfs/A41193-41204.pdf>

[Fecha última consulta: 25/05/2012].

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado nº 106 del 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

[Fecha última consulta: 25/05/2012].

Ley Orgánica 2/2009, del 11 de diciembre, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado nº 299 de 12 de diciembre de 2009, pp. 104986-105031. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/2009/12/12/pdfs/BOE-A-2009-19949.pdf>

[Fecha última consulta: 25/05/2012].

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado nº 10 de 12 de enero de 2000, pp. 1139-1150. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/2000/01/12/pdfs/A01139-01150.pdf>

[Fecha última consulta: 25/05/2012].

Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio de 1985, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. Boletín Oficial del Estado nº 158 de 3 de julio de 1985, pp. 20824-20829. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/1985/07/03/pdfs/A20824-20829.pdf>

[Fecha última consulta: 25/05/2012].

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Boletín Oficial del Estado nº 159 del 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>

[Fecha última consulta: 25/05/2012].

- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado nº 307 de 23 de diciembre de 2000, pp. 45508-45522. Recurso electrónico disponible en línea: <http://www.boe.es/boe/dias/2000/12/23/pdfs/A45508-45522.pdf> [Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LPEG). Boletín Oficial del Estado nº 278 de 21 de noviembre de 1995, pp. 33651-33665. Recurso electrónico disponible en línea: <http://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf> [Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Loewen, J. W. (1996). *Lies my teacher told me everything your American history textbook got wrong*. New York: Simon y Schuster.
- López, J., Blanco, F., Scandroglio, B. y Rasskin, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31, 131-142.
- Lorenzo, J. A. (2004). El sistema educativo español. En A. Monclús (Coord.), *Educación y sistema educativo*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense de Madrid.
- Maalouf, A. (1998/2009). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Maroto, M. (2007). *Leganés, de aldea a gran ciudad*. Madrid: Ayuntamiento de Leganés: Concejalía de Obras y Servicios Comunitarios.
- Martín Muñoz, G. (1994). El Islam en España hoy. En L. Martín Rojo, C. Gómez Esteban, F. Arranz y Á. Gabilondo (Eds.), *Hablar y dejar hablar. (Sobre racismo y xenofobia)* (pp. 219-229). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Martín Rojo, L. (1997). El orden social de los discursos. *Discurso* (Otoño de 1996, Primavera 1997), pp. 1-37
- Martín Rojo, L. (2001). New developments in discourse analysis: Discourse as social practice. *Folia Linguistica*, XXXV (1-2), 41-78.

- Martín Rojo, L. (2003). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 161-196). Barcelona: UOC.
- Martín Rojo, L. (2004). Desigualdad social y diferencia cultural. En L. Martín Rojo, E. Alcalá, A. Garí, L. Mijares, I. Sierra y M. Á. Rodríguez (Eds.), *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Martín Rojo, L. (2006). *La etnografía escolar: de los principios teóricos a su aplicación*. Comunicación presentada en el VII Congreso de Lingüística General, Barcelona del 18 al 21 de abril.
- Martín Rojo, L. (2008). Imposing and resisting ethnic categorization in multicultural classrooms. En R. Dolón y J. Todolí (Eds.), *Analysing identities in discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlín/Nueva York: De Gruyter Mouton.
- Martín Rojo, L., Alcalá Recuerda, E., Garí Pérez, A., Mijares, L., Sierra Rodrigo, I. y Rodríguez, M. Á. (2004). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (Ed.) (2007a). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Martín Rojo, L., y Mijares, L. (2007b). «Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343 (mayo-agosto), 93-112.
- Martin, J. R. y Wodak, R. (2003). *Re/reading the past. Critical and functional perspectives on time and value*. Amsterdam/Piladelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Martínez, P. (2010). *Significado y símbolo de Al-Andalus*. Cantabria: Fundación Ibn Tufayl de Estudios Árabes.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(9). pp. 9-25.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Merton, R. K. (1948/1960). *Teoría social y estructura social: 4 estudios*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Meyerson, I. (1948). *Las funciones psicológicas y las obras*. Traducción inédita (s/f) de Noemí Pizarroso. *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*. Tesis doctoral presentada en la Facultad de Letras de la Universidad de París (1947), Vrin, 1948.
- Mijares, L. (2007a). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Mijares, L. (2007b). Aprendiendo la lengua de nuestros alumnos. En Martín Rojo, L. y L., Mijares (Ed.). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Mills, C. W. (1959/2000). *La imaginación sociológica*. México: Fondo Económico de Cultura.
- Ministerio de Educación. *Educación inclusiva*. Fecha de última consulta el 25 de mayo de 2012 http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_1/mo1_hacia_una_educacion_inclusiva.htm
- Monclús, A. (Coord.) (2004). *Educación y sistema educativo*. Madrid: ICE, Universidad Complutense.
- Monge, F. (2008). De las Vegas al centro Pompidou: sobre las antropologías del mundo contemporáneo. En J. A. Téllez (Coord.), *Educación intercultural miradas multidisciplinares*. Madrid: Catarata.
- Morales, O. A. y Lischinsky, A. (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 115-152.
- Moreno, A. y del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente a la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Aique.
- Moreno, I. (2000). Intervención en A. Arteta, P. Borja de Riquer y A. Domínguez. Conversaciones sobre nacionalismo y enseñanza de las Ciencias Sociales. *Con-Ciencia Social*, 4(11), 13-47.
- Nietzsche, F. (1981). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.

- Nogueira, C. (2011). España pierde población. *El País*. Fecha de última consulta el 25 de julio de 2011 en:
http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Espana/pierde/poblacion/elpepisoc/20110725elpepisoc_3/Tes
- Nussbaum, L. (2001). El discurso en el aula de lenguas extranjeras. En L. Nussbaum, M. Bernaus, B. Caballero, C. Escobar y D. Masats (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 137-172). Madrid: Síntesis.
- Ogbu, J. (1981). School ethnography: A multilevel approach. *Anthropology and Education Quarterly*, XII (1), 3-29.
- Ogbu, J. (2003). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. M. Velasco, F. J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. (pp. 145-174). Madrid: Trotta.
- Orden 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 25 de octubre de 1999. Recurso electrónico disponible en línea:
http://gestiona.madrid.org/wleg/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=328&cdestado=P#_ftn1
[Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial del Estado nº 179 de 28 de julio de 1999, pp. 28052-28056. Recurso electrónico disponible en línea:
<http://www.boe.es/boe/dias/1999/07/28/pdfs/A28052-28056.pdf>
[Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Overington, M. A. (1977). Kenneth Burke and the Method of Dramatism. *Theory and Society*, 4, 131-156.
- Página oficial de la Editorial Vicens Vives. Fecha de última consulta el 11 de marzo de 2011 de:
<http://www.vicensvives.es/index.html>
- Palti, E. J. (1998). *Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Patiño-Santos, A. (2006). *Cuadernos para profesores: Ecuador*. Dirección general de educación y juventud. Área de gobierno de empleo y servicios a la ciudadanía. Ayuntamiento de Madrid – FGUAM.
- Patiño-Santos, A. (2007). Extraños en las aulas. En L. Martín Rojo y L. Mijares (Eds.) *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CREADE (CIDE), pp. 191-216.
- Patiño-Santos, A. (2008). *La construcción discursiva del fracaso escolar: conflictos en las aulas. El caso de un centro escolar multicultural de Madrid*. Tesis doctoral no publicada presentada en el Departamento de Lingüística General, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Peled-Elhanan, N. (2008). The denial of Palestinian national and territorial identity in Israeli schoolbooks of history and geography 1996-2003. En R. Dolón y J. Todolí (Eds.), *Analysing Identities in Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Penuel, W. R. y Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- Pérez Martín, E. (2009). La Comunidad Autónoma de Madrid ante el reto de la inmigración: actuaciones y estrategias. En I. Blázquez Rodríguez (Dir.), *Competencias y estrategias de las Comunidades Autónomas en materia de inmigración. Una visión desde la Comunidad Autónoma de Andalucía* (pp. 292-327). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Pérez Sabater, T. (2001). El mercado editorial: producción y comercialización de los libros de texto. *Kikiriki, Cooperación educativa*, 61, 30-38.
- Pérez, D. (Ed.). (1998). *"Romanización" y "Reconquista" en la Península Ibérica nuevas perspectivas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pérez-Milans, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En L. Martín Rojo y L. Mijares. *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Pérez-Milans, M. (2009). *Modernización, escuelas urbanas y enseñanza de inglés en la China contemporánea: una etnografía sociolingüística crítica*. Tesis doctoral no publicada presentada en el Departamento de Lingüística General, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Universidad Autónoma de Madrid.

Plan de Integración de la Comunidad de Madrid (2009-2012). Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1142466092013&language=es&pagename=PortalInmigrante%2FPage%2FINMI_pintarContenidoFinal

[Fecha última consulta: 25/05/2012].

Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (PECI), (2007-2010), Resumen ejecutivo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.jccm.es/contenidos/portal/ccurl/282/594/6.%20Descarga%20Resumen%20Ejecutivo%20PECI.pdf>

[Fecha última consulta: 25/05/2012].

Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración (GRECO) (2001-2004). Recurso electrónico disponible en:

<http://www.interior.gob.es/file/11/11232/11232.pdf>

[Fecha última consulta: 08/08/2012]

Plan para la integración social de los inmigrantes (1994), aprobado el 2 de diciembre de 1994 por el Consejo de Ministros.

Plan Regional de Compensación Educativa para la Comunidad de Madrid, aprobado en noviembre de 2000. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.nodo50.org/movicaliedu/planregional.htm>

[Fecha última consulta: 25/05/2012].

Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid (2001-2003). Consejería de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid.

Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid (2005-2008). Consejería de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid.

Plataforma Porsicierran (Trabajadores y usuarios de los dispositivos de integración y lucha contra el racismo del Ayuntamiento y la Comunidad de Madrid). Fecha de última consulta el 25 de mayo de 2012 de: <http://porsicierran.blogspot.com.es/>

- Porat, D. A. (2004). It's not written here, but this is what happened: Student's cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arab conflict. *American Educational Research Journal*, 41(4), 963-996.
- Portal de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Fecha de última consulta el 2 de septiembre de 2009 en: http://www.madrid.org/dat_este/upe/monit.htm
- Portal Educa Madrid. Fecha de última consulta el 27 de agosto de 2010 de: http://www.educa.madrid.org/portal/c/portal/layout?p_l_id=13380.130
- Portal Inmigra de la Comunidad de Madrid. Fecha de última consulta el 25 de mayo de 2012: http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=PortalInmigrante/Page/INMI_home
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Rampton, B. (1995) *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.
- Rasskin, I. (2003). *Conflicto, identidad e individuo a través de la obra narrativa de Isaac Bashevis Singer*. Tesina de Licenciatura no publicada presentada en el Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rasskin, I. (2012). ¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de “habilidades sociales” en la escuela secundaria. *Tejuelo (Monográfico)* nº6, pp. 47-63. Recurso electrónico disponible en línea: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/rmonografico6.htm>
[Fecha última consulta: 22/07/2012].
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. Boletín Oficial del Estado nº 112 de 11 de mayo de 1983, pp. 13109-13110. Recurso electrónico disponible en línea: <http://www.boe.es/boe/dias/1983/05/11/pdfs/A13109-13110.pdf>
[Fecha última consulta: 25/05/2012].

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación. Boletín Oficial del Estado nº 62 de 12 de marzo de 1996, pp. 9902-9909. Recurso electrónico disponible en línea:

<http://www.boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf>

[Fecha última consulta: 25/05/2012].

Relaño, A. M. (2010). Ethnic categorization and moral agency in 'fitting in' narratives among Madrid immigrant students. *Narrative Inquiry*, 20(1), 82-105.

Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 14 de agosto de 2006. Recurso electrónico disponible en línea:

http://gestiona.madrid.org/wleg/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&nmnorma=3934&cdestado=P#_ftn1

[Fecha última consulta: 25/05/2012].

Resolución de 31 de mayo de 2004, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se modifica parcialmente la Resolución de 4 de septiembre de 2000 relativa a la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid y determinados aspectos del procedimiento para la admisión de alumnado en las Aulas de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid nº 148, de 23 de junio de 2004, pp. 8-13.

Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.madrid.org/dat_oeste/descargas/compensatoria/resolucion_compensatoria_ace_23_junio.pdf

[Fecha última consulta: 25/05/2012].

Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 12 de septiembre de 2000. Recurso electrónico disponible en línea:

http://www.madrid.org/dat_este/legislacion/bocam217.pdf

[Fecha última consulta: 25/05/2012].

- Reynoso, C. (1986). *Teoría, historia y crítica de la antropología cognitiva*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Ricoeur, P. (1981). *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra
- Ricoeur, P. (1999). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Rivière, A. (1984). La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 7-86.
- Rodríguez Ayuso, A. (2011). *Siguiendo el rastro de "El Sonido del Violín". Un estudio descriptivo de la técnica de paso de arco*. Tesina de licenciatura sin publicar presentada en el Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez Ayuso, A. y Blanco, F. (2012). Una revisión histórica de la obra de E. E. Boesch (1916-) y de su recepción en el marco de la psicología cultural contemporánea. *Revista de Historia de la Psicología*, 33(1), 79-66.
- Rorty, R. (1967/1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós/ICEUAB.
- Rosa, A. (1993). La polisemia de la palabra "historia". Historia pasado, historiografía, historia-narración e historia intelectual. *Revista de Historia de la Psicología*, 14(3-4), 1-7.
- Rosa, A. (2000a). ¿Qué añade a la Psicología el adjetivo cultural? *Anuario de Psicología*, 31(4), 27-57.
- Rosa, A. (2000b). Entre la explicación del comportamiento y el esfuerzo por el significado: una mirada al desarrollo de las relaciones entre el comportamiento individual y la cultura. *Revista de Historia de la Psicología*, 21(4), 77-114.
- Rosa, A. (2002). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En M. Carretero y J. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 47-69). Buenos Aires: Amorrortu.
- Rosa, A. (2003). Enfoques socioculturales y educación. Mimeo: FLACSO.
- Rosa, A. y Blanco, F. (2008). Actuations of identification in the games of identity. *12th International LAB Meeting – European Ph.D. on Social Representations and Communication at the Multimedia LAB y Research Center*. Recurso electrónico disponible en:
http://www.europhd.eu/html/onda02/07/PDF/12th_lab_scientificmaterial/rosa/actuations_of_identification.pdf

- Rosa, A., Bellelli, G. y Bakhurst, D. (2000). Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. En A. Rosa, G. Bellelli y D. Bakhurst (Eds.), *Memoria colectiva e identidad nacional*. (pp. 41-85?). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rosa, A., Huertas, J. A. y Blanco, F. (1996). *Metodología para la historia de la Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. H. y Rubin, S. I. (1995): *Qualitative Interviewing. The art of hearing data*. London: Sage Publications.
- S.O.S. Racismo. (2010). Viejos remedios para nuevas realidades. Análisis de la Ley 2/2009 de reforma de la Ley de Extranjería. Recurso electrónico disponible en: http://www.sosracisme.org/reflexions/pdfs/FEDERACION_ANALISIS_LEX.pdf
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. (Vol 1 y Vol. 2). Oxford: Blackwell Publishing.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for onversation. *Language*, 50, 696-735.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Panceon.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Malden, USA.: Blackwell Publishing, Ltd.
- Seidman, I. (1998): *Interviewing as qualitative research. A guide for researches in Education and the Social Sciences*. New York: Teacher Colleague Press.
- Serrano, A. y Gordo, Á. J. (2008). Introducción. En Á. J. Gordo y A. Serrano (Coords.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (2001). Towards an analysis of discourse. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis*. New York: Routledge.
- Smith, A. D. (1986). *The ethnic origin of nations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Smith, A. D. (2001/2004). *Nacionalismo. Teoría, ideología, historia*. Madrid: Alianza.
- Spargo, T. (2004). *Foucault y la teoría queer*. Barcelona: Gedisa.
- Stolcke, V. (1994). Europa: nuevas fronteras, nuevas retóricas de exclusión. En AA.VV., *Extranjeros en el Paraíso* (pp. 235-266). Barcelona: Virus Editorial.

- Taguieff, P. A. (1987). *La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris: Gallimard, La Découverte.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale (Social categorization). En S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 272-308). Paris: Larousse.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61-76). London: Academic Press.
- Terrén, E. (2002). El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación. *Migraciones*, 12, 81-102.
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación*. Madrid: La Catarata.
- Torres, J. (1991/2003). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El Caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Tratado de la Unión Europea y del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (2003). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 28 de diciembre de 2006, pp. 1-331. Recurso electrónico disponible en línea en: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf [Fecha última consulta: 25/05/2012].
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada, 'Grounded Theory'. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional* (Vol. 37). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Tsui, A. B. M. (1995). *Introducing classroom interaction*. London: Penguin.
- Valdeón, J. (1998). El Feudalismo y la enseñanza de la historia. En M. J. Hidalgo, D. Pérez y M. J. R. Gervás (Eds.), <<Romanización>> y <<Reconquista>> en la Península Ibérica: nuevas perspectivas. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Valsiner, J. (2004): Cultural Psychology Today: An effort towards interdisciplinary integration. *Japanese Journal of Qualitative Psychology* vol.4
- Valsiner, J. y Rosa, A. (Eds.) (2007). *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.
- van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- van Leeuwen, T. (2001). Semiotics and iconography. En T. van Leeuwen y C. Jewitt (Eds.), *Handbook of Visual Analysis* (pp. 92-118). London: Sage.
- Vega, M. C. (2007). *Planes de acogida e integración escolar-social de alumnos de minorías étnicas*. Madrid: Calamar.
- Vegetti, H. (2007). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, Nº monográfico.
- Vico, G. (1985). *La Ciencia Nueva*. Madrid: Orbis.
- Vigil, M., y Barbero, A. (1965). Sobre los orígenes sociales de la Reconquista: cántabros y vascones desde fines del Imperio Romano hasta la invasión musulmana. *Boletín de la Real Academia de la Historia*, CLVI, 271-339.
- Voloshinov, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wastiau-Schlüter, P. (2004). Prólogo Eurydice. Informe elaborado por la red europea de información en educación. Madrid: Eurydice Unidad Española.
- Weber, M. (1969/1998). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Istmo.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. V. (2007). Collective memory. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., del Río, P. y Álvarez, A. (1997). Estudios socioculturales: historia, acción y mediación. En J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Wertsch, J.V. (1992): Keys to cultural psychology. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 16, 273-280.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- White, H. (1973/2001). Introducción: La poética de la historia. En H. White (Ed.), *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- White, H. (1987/1992). *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós.
- Willinsky, J. (1998). *Learning to divide the world education at empire's end*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal/Universitaria.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M., y Liebhart, K. (1999). *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage Publications.
- Wolf, E. R. (1994). Perilous ideas. Race, culture, people. *Current Anthropology*, Vol. 35(1), 1-12.
- Wolf, M. (2000). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Woods, P. (1995) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wortham, S. (1996). Mapping participant deictics: A technique for discovering speakers' footing. *Journal of Pragmatics*, 25, 331-348.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity. The joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.
- Yon, D. A. (2000). *Elusive culture schooling, race, and identity in global times*. Albany: State University of New York Press.

ANEXOS

ANEXO I

CORPUS DE DATOS

ACTIVIDADES GRABADAS (Audio o vídeo)

NOMBRE DEL ARCHIVO	TIPO DE INTERACCIÓN
CLASES	
4d_J261104S	Unidad temática de Al-Andalus (estudiantes de 2ºC) (5 horas)
4d_J291104S	
5d_J021204S	
5d_J031204S	
1v_J091204S	
1d_J270504M	Unidad temática de Álgebra (estudiantes de 2ºB) (6 horas)
2v_J091204M	
3v_J101204M	
4v_J151204M	
5v_J161204M	
6v_J211204M	
2a_J030604L	Sesiones sobre la “Novela y subgéneros literarios” (estudiantes de 1ºB) (2 horas)
3d_J100604L	
ENTREVISTAS	
1a_J300604E	Jefa de Estudios
1dp_J240505E	Profesora de Matemáticas
4a_J100604E	Orientadora y profesora de compensatoria
5a_J210604E	Profesora de compensatoria
4dp_J080605E	Entrevista grupal con alumnos de 2ºC
1d_J210109E	Orientadora y Mediadora inmigración
2d_JJ210109E	Mediadora inmigración
1d_J130209E	Estudiantes
2d_J130209E	Orientadora Proyecto Ayudante
ACTIVIDADES (llevadas a cabo por los investigadores)	
1d_J120606T	Tutoría sobre migración (Irina) (1 hora)
6d_J021104T	Tutoría sobre racismo (Miguel) (1 hora)
1d_J020606GD	Grupo de Discusión sobre Nacionalismo, diversidad, multilingüismo (1 hora)

ACTIVIDADES SIN GRABACIÓN

(Consta información en el cuaderno de campo)

NOMBRE DEL ARCHIVO	TIPO DE INTERACCIÓN
CLASES	
25/10/04	Ciencias Sociales 2ºC (1h)
25/10/04	Ciencias Sociales 2ºD (1h)
05/11/04	Ciencias Sociales 2ºC (1h)
25/11/04	Ciencias Sociales 2ºC (1h)
15/11/05	Inglés (1h)
29/11/05	Tecnología 2º (1h)
ACTIVIDADES	
14/12/04	Excursión a Aranjuez de 9 a 17 hs
15/11/05	Clase de Compensatoria “normas de convivencia”
22/11/05	Clase de Compensatoria “expresión de sentimientos”
13/12/05	Clase de Compensatoria “expresión de sentimientos” (continuación)
01/06/06	Debate sobre migración con alumnos de 2º
ENTREVISTAS	
25/11/04	Entrevista con Orientadora (1h)
21/02/05	Profesor de Ciencias Sociales (1h)
15/11/05	Entrevista con Orientadora (1h)
OTROS	
10/01/06	Reunión tutores 2º de la E.S.O.
14/02/06	Reunión tutores 2º de la E.S.O.

MATERIAL DOCUMENTAL

LIBRO DE TEXTO ESCOLAR

Ciencias
Sociales –
Límites 2
2º de la ESO
Ed. Vicens
Vives

Tema 1: De la Antigüedad a la Edad Media. (apartados 4 y 5):

El Islam

El Califato: un gran imperio islámico

Tema 6: Al-Andalus (completo)

La formación de Al-Andalus: el Emirato

Evolución de Al-Andalus: el Califato

Evolución de Al-Andalus: los reinos de taifas

Al-Andalus: economía y sociedad

Cultura y arte en Al-Andalus

La arquitectura de Al-Andalus

El reino taifa de Toledo

REDACCIONES

06/2005 2 Redacciones de temática personal libre de estudiantes de 2ºC de la E.S.O.

06/2006 14 Redacciones sobre “La migración” estudiantes de 2ºB de la E.S.O.

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES I.E.S. JARDINES:

- Documento de Organización del Centro
- Proyecto Curricular del Centro (PCC)
- Reglamento de Regulación Interna (RRI)
- Programación Anual del Departamento de Orientación
 - Plan Anual de Acción Tutorial y Orientación Académico-Profesional
 - Plan Anual de Compensación Educativa
 - Plan Anual de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales y dificultades de aprendizaje
 - Programa de Diversificación Curricular

DISPOSICIONES LEGALES Y MARCOS NORMATIVOS CONSULTADOS:**DISPOSICIONES GENERALES**

- Carta de los Derechos Fundamentales firmada el 7 de diciembre de 2000. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 18 de diciembre de 2000, pp. 1-22.
- Convención sobre los Derechos del Niño, Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- Tratado de la Unión Europea y del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (2003). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 28 de diciembre de 2006, pp. 1-331.
- Constitución Española (1978).

LEYES DE EXTRANJERÍA

- Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio de 1985, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. Boletín Oficial del Estado nº 158 de 3 de julio de 1985, pp. 20824-20829.
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado nº 10 de 12 de enero de 2000, pp. 1139-1150.
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado nº 307 de 23 de diciembre de 2000, pp. 45508-45522.
- Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros. Boletín Oficial del Estado nº 234 de 30 de septiembre de 2003, pp. 35398-35404.
- Ley Orgánica 14/2003 del 20 de noviembre, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado nº 279 de 21 de noviembre de 2003, pp. 41193-41204.
- Ley Orgánica 2/2009, del 11 de diciembre, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado nº 299 de 12 de diciembre de 2009, pp. 104986-105031.
- Ley Orgánica 10/2011, de 27 de julio, de modificación de los artículos 31 bis y 59 bis de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado nº 180 de 28 de julio de 2011, pp. 85346-85349.

DISPOSICIONES NORMATIVAS Y LEGALES EN EDUCACIÓN

EUROPA:

- Eurydice (2004): Informe elaborado por la red europea de información en educación. Madrid: Eurydice Unidad Española.
- Eurydice (2009): Informe elaborado por la red europea de información en educación.
- Instrumento de Ratificación del Convenio-Marco para la protección de las Minorías Nacionales (Nº 157 del Consejo de Europa), Estrasburgo 1 de febrero de 1995.

ESPAÑA (BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO):

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Boletín Oficial del Estado nº 187 del 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Boletín Oficial del Estado nº 159 del 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado nº 238 de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LPEG). Boletín Oficial del Estado nº 278 de 21 de noviembre de 1995, pp. 33651-33665.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial del Estado nº 307 de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado nº 106 del 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

◆ EDUCACIÓN COMPENSATORIA (BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO):

- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. Boletín Oficial del Estado nº 112 de 11 de mayo de 1983, pp. 13109-13110.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación. Boletín Oficial del Estado nº 62 de 12 de marzo de 1996, pp. 9902-9909.
- ORDEN de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial del Estado nº 179 de 28 de julio de 1999, pp. 28052-28056.

◆ EDUCACIÓN COMPENSATORIA Y MEDIDAS DE ATENCIÓN AL COLECTIVO INMIGRANTE (BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID):

- Orden 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 25 de octubre de 1999.

- Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 12 de septiembre de 2000.
- Resolución de 31 de mayo de 2004, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se modifica parcialmente la Resolución de 4 de septiembre de 2000 relativa a la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid y determinados aspectos del procedimiento para la admisión de alumnado en las Aulas de Compensación Educativa de la CM. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid nº 148, de 23 de junio de 2004, pp. 8-13.
- RESOLUCIÓN de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 14 de agosto de 2006.
- Circular de la Dirección General de promoción educativa por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante (S.A.I.) durante el curso escolar 2007-2008.
- Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por las que se regulan las Aulas de Enlace del programa “Escuelas de Bienvenida”, para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2007-2008.
- Circular de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante (S.A.I.) durante el curso escolar 2008-2009.
- Plan Regional de Compensación Educativa para la Comunidad de Madrid, aprobado en noviembre de 2000.

PLANES DE INTEGRACIÓN

◆ Plan de Integración del Estado:

- Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (PECI), (2007-2010). Resumen ejecutivo. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

◆ Planes de Integración de la Comunidad de Madrid:

- Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid (2001-2003).
- Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid (2005-2008).
- Plan de Integración de la Comunidad de Madrid (2009-2012).

ENTREVISTAS

- ◆ Entrevista realizada a Elena Martín Ortega el 20/12/2010 (Subdirectora y Directora General del Ministerio de Educación y Ciencia, desde 1985 a 1996. Formó parte del grupo responsable de la preparación y puesta en marcha de la Reforma Educativa de la LOGSE).

ANEXO II

GUIÓN DE ENTREVISTAS PARA PROFESORES

Datos básicos

Nombre:

Tareas que desempeña:

Años que lleva en el centro

Lenguas que habla

Lugar de origen

Materia que imparte

Actividades específicas con alumnos de origen extranjeros

1. ¿Cuál es tu función en el centro?
2. (Si la función es docente) ¿Qué clases das?, ¿qué edad tienen los alumnos?
3. (Si no es docente) ¿Realizas alguna actividad específica con alumnos extranjeros?
4. ¿Hay alumnos de origen extranjero en el centro? Háblame ellos (¿quiénes son?, ¿de dónde son?, ¿qué lenguas hablan?).
5. ¿Hay alumnos extranjeros en tu clase? Háblame ellos (¿quiénes son?, ¿de dónde son?, ¿qué lenguas hablan?).
6. ¿Ha cambiado la vida en el centro desde su llegada? ¿Cuéntame en qué aspectos se notan más los cambios (actividades, nivel de alumnos, descenso de alumnos no autóctonos)?
7. Su llegada habrá tenido efectos de todo tipo, negativos y positivos. ¿Cuáles ves positivos? ¿Ves alguno negativo?
8. ¿Cómo ves la situación de los alumnos de origen extranjeros entre los alumnos del curso o del centro? (hacen amigos, los ves aislados)

Enseñanza de la lengua castellana

9. ¿Tienen buen nivel de español o ha habido que dedicar especial atención a esta cuestión?
10. Cuéntame qué actividades se realizan en el centro y en el aula con este objetivo. Especifica en qué consisten y el tiempo que se les dedica.
11. ¿Qué sistema de enseñanza se utiliza en este centro? ¿Hay enseñanza compensatoria? ¿Y cómo se organiza?
12. Valora un poco este sistema. ¿Te parece que funciona bien?
13. ¿Crees que se podría adoptar otro sistema? ¿Tienes alguna idea al respecto?
14. (En caso de que sea el profesor encargado) ¿Qué materiales se utilizan para esta enseñanza? Descríbelos y valora su adecuación y su eficacia. ¿Necesitarías más materiales/más específicos?
15. ¿Has encontrado dificultades para enseñar esta lengua? Cuéntame qué dificultades
16. ¿De qué crees que dependen que tarden más o menos en aprender (edad, lengua materna, el sistema que se utiliza de enseñanza)?

17. ¿En qué cuestiones encuentran más dificultades? (comprender frases sencillas/ producir frases sencillas/ comprender explicaciones sencillas en el aula/ poder seguir normalmente las explicaciones en el aula).
18. ¿Te apoyas en su lengua materna para enseñar una segunda lengua?
19. ¿Crees que conservar su lengua puede ayudarles o todo lo contrario, para aprender la nuestra?

Diferencias culturales

20. ¿Has observado diferencias en la forma de comunicarse de estos estudiantes?
21. Por ejemplo, ¿cómo se dirigen a los profesores?
22. ¿Y entre ellos?
23. ¿Y en las relaciones entre alumnos y alumnas?
24. ¿Se comportan en clase de manera diferente a los estudiantes de origen español?
25. ¿Intervienen mucho en clase?
26. ¿Crees que esas diferencias hacen que parezca que hablan peor el castellano de lo que de hecho la hablan?
27. En las redacciones y en los ejercicios escritos, has observado diferencias en la forma de narrar o en la retórica?
28. ¿Qué religión tienen estos estudiantes?
29. (En el caso de los musulmanes) ¿Hacen el ramadán?
30. Cuando llega esta época ¿se plantea en clase?
31. ¿Hay alguna costumbre que te haya llamado la atención?
32. ¿Crees que los demás estudiantes perciben esas diferencias?
33. (Si es así) ¿cómo las valoran?

Aprendizaje y motivación de profesores y alumnos

34. *Nivel de aprendizaje y de motivación de los alumnos extranjeros:* Valora el nivel de motivación y el nivel de adquisiciones de estos alumnos en conjunto y en las distintas materias escolares: lengua, matemáticas, ciencias sociales...
35. ¿Echas de menos una formación más específica para este trabajo en los profesores? ¿Qué se te ocurre que se podría hacer?
36. ¿Ves a los profesores motivados, interesados en realizar este trabajo?
37. ¿Qué problemas encuentran? ¿Qué mejoras introducirías?
38. ¿Se te ocurre algún refuerzo para estimular a alumnos y profesores?
39. ¿Qué diferencia hay entre el sistema educativo de aquí y el que ellos conocen?
40. ¿Qué actividades se realizan en el centro o en el aula relacionadas con la cultura de los alumnos extranjeros? Valora su importancia y su eficacia.
41. ¿Has introducido algún cambio en el temario de las materias, en los grupos comunes, para incorporar aspectos de la geografía, el arte, la religión de sus países?
42. ¿Crees que es positivo hacerlo?
43. ¿Les interesa a los demás niños? ¿Has observado algún efecto positivo?
44. [Para Ciencias Sociales] ¿Qué función crees que cumple la enseñanza de la historia?

El entorno

45. ¿Conoces a sus familias? ¿Qué les preocupa más a los padres?
46. ¿Se ha realizado algún encuentro, entre los padres y el centro?
47. ¿Cómo ves el trabajo de las asociaciones en el centro? ¿Crees que es interesante para el resto de los alumnos conocer la cultura, sus tradiciones, etc.?

ANEXO III

MODELO DE AUTORIZACIÓN PARA GRUPOS DE
DISCUSIÓN CON ESTUDIANTES

Estimados padres:

Nos dirigimos a ustedes para informarles de que **el viernes día 2 de junio** tendrá lugar una **actividad debate** a segunda hora, en la que participarán un total de 10 alumnos, entre ellos, nos gustaría que participara su hijo/a. Dicha actividad tiene como objetivo **debatir acerca de las consecuencias del aumento de población inmigrante en España y su reflejo en las escuelas españolas** y estará coordinada por una estudiante de la Universidad Autónoma de Madrid. La actividad será grabada con grabadora de audio o con cámara de vídeo, por ello, el Instituto [NOMBRE DEL INSTITUTO] y la estudiante encargada, en representación del proyecto de investigación titulado "Multilingüismo, Interculturalidad, Relaciones Intergrupales, Nacionalismo y Comunicación" de la Universidad Autónoma de Madrid, les solicitan su autorización para la realización de dichas grabaciones, para lo cual sólo tendrán que rellenar y firmar el formulario que aparece a continuación.

Aprovechamos la ocasión para enviarles un cordial saludo.

Firmado:

Estudiante de la UAM

Yo, _____, con DNI / NIE / Pasaporte nº: _____ y como padre /madre o tutor /a de _____, a petición de los responsables del proyecto de Investigación: "Multilingüismo, Interculturalidad, Relaciones Intergrupales, Nacionalismo y Comunicación" de la Universidad Autónoma de Madrid, doy mi permiso y autorización para la grabación de la actividad, su análisis y su posterior uso o publicación. Mantengo el derecho de escuchar y ver la grabación y a denegar mi autorización por cualquier motivo que considere pertinente.

Los responsables garantizan que siempre aparecerán nombres ficticios en lugar de los nombres reales de cualquier persona o centro educativo mencionado en la grabación.

En _____, a ____ de _____ de 200__

Firmado:

ANEXO IV

CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN

:	turno de palabra
Juan:	informante (alumno)
Profesor:	informante (profesor)
&:	sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes
=	mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento
[lugar donde se inicia un solapamiento o superposición
]	final del habla simultánea
-	reinicios y autointerrupciones sin pausa
/	pausa corta, inferior al medio segundo
//	pausa entre medio segundo y un segundo
(5')	silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando es especialmente significativo
↑	entonación ascendente
↓	entonación descendente
→	entonación de suspenso
BUENO	pronunciación marcada o enfática
(())	fragmento indescifrable
pa'l	fenómenos de fonética sintáctica entre palabras
()°	fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro
aaaa	alargamientos vocálicos
sssss	alargamientos consonánticos
¿?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?", "¿eh?", "¿sabes?"
¡!	exclamaciones
<i>bueno</i>	voz directa

Gallardo, B. (1998) Comentario de textos conversacionales I. De la teoría al comentario.
Madrid: Arco Libros

ANEXO V

UNIDAD 6 “AL-ANDALUS”

UNIDAD 5 - Actividades

**UNIDAD 1 - Secciones 4 y 5 “El Islam” y “El
Califato: Un Gran Imperio Islámico”**

(Limes 2, Ed. Vicens Vives)

6

AL-ANDALUS

A principios del siglo VIII, los árabes, que ya dominaban todo el Norte de África, iniciaron la conquista de la Península Ibérica, puerta de entrada a Europa. La debilidad de los visigodos les permitió apoderarse fácilmente del territorio peninsular, donde permanecieron durante ocho siglos, desde el año 711 hasta 1492.

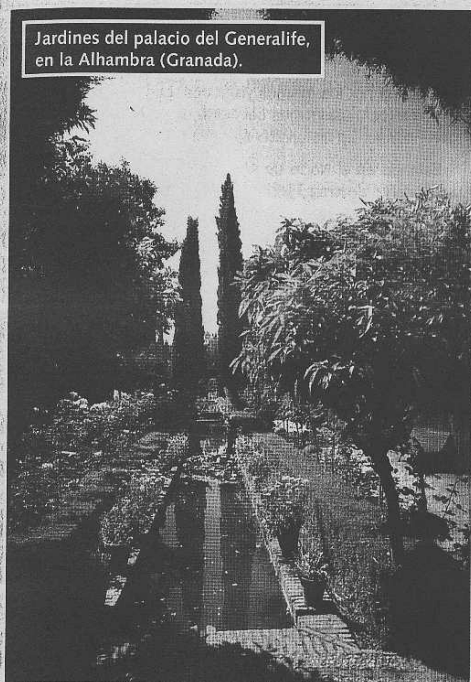
Tan prolongada presencia permite que aún hoy en día podamos encontrar abundantes huellas de los modos de vida de los musulmanes en la arquitectura, la cultura, las formas artísticas, los sistemas de regadío y, también, en los nombres de muchos pueblos y ciudades.

El Estado que los musulmanes crearon en la Península Ibérica recibió el nombre de **Al-Andalus**. Este Estado no permaneció invariable durante 800 años, sino que fue evolucionando y perdiendo territorios a lo largo de todo el período.

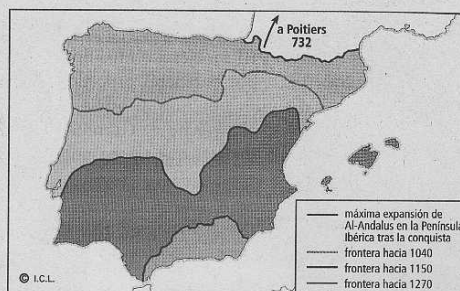
Podemos distinguir varias etapas. En la primera, Al-Andalus era un Emirato dependiente del **califa de Damasco**, del que más tarde se independizó. Después, se proclamó el **Califato de Córdoba**, que acabó disgregándose, lo que dio lugar a la formación de los **reinos de taifas**. La última etapa corresponde al **reino de Granada**.

- ¿Qué nombre recibió el Estado creado por los musulmanes en la Península Ibérica?
- Observa el mapa. ¿Qué evolución siguió la frontera entre Al-Andalus y los territorios cristianos desde el año 711 hasta 1492? ¿Quién dominaba la Península cuando llegaron los árabes?
- Elabora un esquema cronológico. Anota las etapas en que se divide la historia de Al-Andalus y, con la ayuda del eje cronológico, indica las fechas de inicio y fin de cada una de ellas.

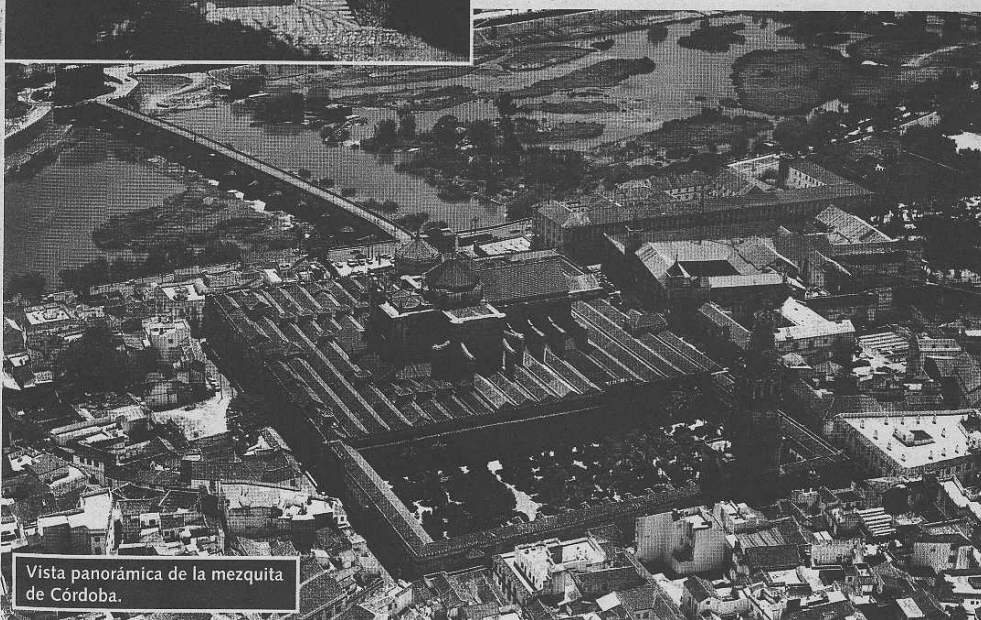
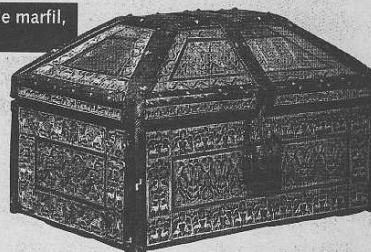




Jardines del palacio del Generalife,
en la Alhambra (Granada).



Arqueta de marfil,
siglo XI.



Vista panorámica de la mezquita
de Córdoba.

1 La formación de Al-Andalus: el Emirato

1.1. LA CONQUISTA

A principios del siglo VIII un ejército musulmán, formado en su mayor parte por bereberes procedentes del Norte de África y dirigido por una minoría árabe al mando de Tariq, atravesó el estrecho de Gibraltar y desembarcó en la Península Ibérica, que estaba gobernada por los visigodos.

Tras vencer al rey visigodo don Rodrigo, en la **batalla del río Guadalete** (julio del año 711), los musulmanes hicieron algunas expediciones de pillaje.

Al darse cuenta de la debilidad del Estado visigodo, un nuevo ejército más numeroso que el anterior, al mando del gobernador del Norte de África, Muza, emprendió la conquista de la Península.

Los musulmanes se apoderaron de Toledo, capital del reino visigodo, y en cuatro años dominaron todo el territorio peninsular, aunque en la Cordillera Cantábrica y en los Pirineos quedaron pequeños núcleos de hispanos independientes.

El dominio tan rápido de la Península se explica porque los musulmanes apenas encontraron resistencia. Muchos nobles visigodos se convirtieron al Islam para conservar sus tierras y los campesinos dominados por los visigodos no tuvieron inconveniente en someterse al poder de los nuevos conquistadores.

LA DERROTA DE DON RODRIGO

La llegada del ejército, al mando de Tariq, había sido provocada por los mismos visigodos, pues habían pedido ayuda a los musulmanes del Norte de África contra el rey don Rodrigo. Un historiador árabe cuenta lo siguiente:

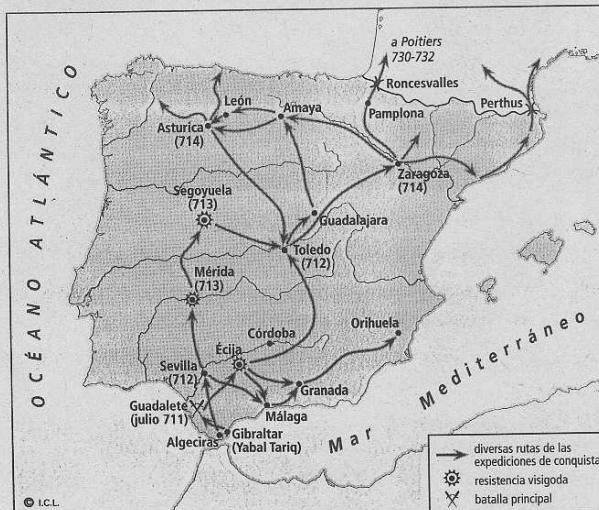
Estando en el Norte de África, Muza nombró jefe de la vanguardia al persa Tariq, para que fuese a Hispania con 7.000 guerreros, en su mayor parte bereberes, pues había muy pocos árabes; y llegaron en el año 92 (711) en los cuatro únicos barcos que tenían, los cuales fueron y vinieron con infantería y caballería, que se iban reuniendo en un monte, situado a la orilla del mar, hasta que estuvo completo todo su ejército.

Al tener noticia de estos hechos el rey Rodrigo, que estaba en Pamplona, preparó contra Tariq un gran ejército y se dirigió hacia el Sur. Pero Muza mandó a Tariq 5.000 hombres más, de manera que su ejército llegó a 12.000.

Encontrándose Rodrigo y Tariq en un lugar junto al río Guadalete, pelearon encarnizadamente. El ejército de Rodrigo era superior, pero sus alas derecha e izquierda, mandadas por nobles enemigos del rey, huyeron y Rodrigo fue derrotado.

- ¿Quiénes son los personajes históricos que se mencionan en este texto?
- ¿Sabes por qué se citan dos fechas diferentes?

LA CONQUISTA MUSULMANA DE LA PENÍNSULA



¿Sabes interpretar...

el mapa de la conquista musulmana de la Península?

- 1 ¿En qué lugar de la Península desembarcó el ejército musulmán por primera vez? ¿En qué año?
- 2 ¿Qué rutas siguieron los musulmanes hacia el interior de la Península? ¿Qué ciudades importantes fueron conquistando?
- 3 ¿Qué ocurrió en la franja montañosa del Norte? ¿Por qué no pudieron conquistar estos territorios?
- 4 Observa en el mapa la ruta hacia una ciudad del interior de la Galla. ¿A qué ciudad nos referimos? ¿Recuerdas lo que ocurrió en ella?

1.2. EL EMIRATO DEPENDIENTE

Los musulmanes llamaron **Al-Andalus** al territorio conquistado en la Península Ibérica y lo convirtieron en una provincia o **Emirato**, gobernada por un **emir** que dependía de los califas de Damasco. La capital se estableció en **Córdoba**.

En los primeros tiempos del Emirato dependiente fueron frecuentes las guerras: unas, civiles entre los árabes y los bereberes y, otras, contra los francos, hasta que los emires cordobeses renunciaron a la conquista de la Galia (Francia).

1.3. EL EMIRATO INDEPENDIENTE

La situación política del Emirato cambió a mediados del siglo VIII, cuando los califas de Damasco, pertenecientes a la dinastía de los Omeyas, fueron vencidos por los Abasíes, que instalaron su capital en Bagdad.

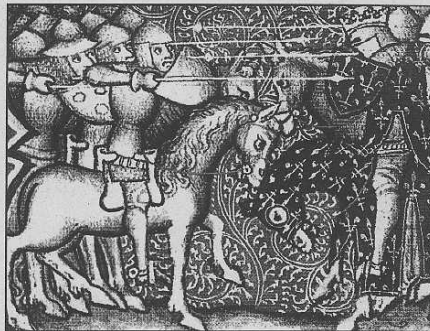
El único miembro de la familia Omeya que se salvó huyó a Al-Andalus, se hizo dueño del poder, estableció el Emirato independiente y gobernó con el nombre de **Abd al-Rahmán I** (756-788).

Así se rompió la unión política con el califa abasí de Bagdad, aunque éste seguía siendo el jefe espiritual y religioso de los musulmanes de Al-Andalus.

LA BATALLA DE POITIERS

La **batalla de Poitiers** tuvo lugar en el año 732 cerca de la ciudad del mismo nombre entre un ejército musulmán, que había atravesado el puerto de Roncesvalles y penetrado profundamente en la Galia, y el ejército franco mandado por Carlos Martel, abuelo de Carlomagno.

La batalla fue muy dura y los francos sólo la ganaron cuando murió el general musulmán. Desde entonces los musulmanes únicamente hicieron algunas expediciones de pillaje por la costa mediterránea de la Galia.



Representación de Carlos Martel en la batalla de Poitiers.



Miniatura en la que aparece representado el emir de Córdoba junto a algunos de sus dignatarios.

¿Te acuerdas?

- 1 ¿Por qué decidieron los musulmanes invadir la Península Ibérica? ¿Por qué les resultó tan fácil y rápida la conquista?
- 2 ¿Qué sistema político establecieron los musulmanes en Al-Andalus después de la conquista?
- 3 ¿De quién dependía Al-Andalus durante los primeros años? ¿Dónde tenía establecida la capital?
- 4 ¿Qué sucedió en Al-Andalus tras la derrota de los Omeyas?

2 Evolución de Al-Andalus: el Califato

2.1. EL CALIFATO DE CÓRDOBA

En el siglo X parecía que Al-Andalus se iba a hundir a causa de las continuas revueltas y del avance de los reinos cristianos. Fue entonces cuando el joven príncipe **Abd al-Rahmán III** acabó con las rebeliones internas, fortaleció el poder político y venció en diversas ocasiones a los enemigos del Norte.

Para consolidar su poderío, Abd al-Rahmán III se proclamó **califa** en el año 929, rompiendo así todo vínculo con el Califato de Bagdad. Además, fue reconocido como jefe espiritual por los musulmanes del Norte de África. Nació así el **Califato de Córdoba**, el período de mayor brillantez de Al-Andalus.

El esplendor político y cultural del Califato continuó con sus sucesores, aunque el califa Hixem II abandonó el poder en manos de su primer ministro **al-Mansur**. Éste dirigió el Califato, reorganizó el ejército con fuertes contingentes de mercenarios y llevó a cabo numerosas expediciones de saqueo (*razías*) contra los territorios cristianos del Norte.

Después de la muerte de al-Mansur no hubo califa ni ministro capaz de sostener el Califato. Tras treinta años de luchas internas, en el año 1031, el Califato de Córdoba se disgregó en numerosos reinos, que recibieron el nombre de **taifas**.

2.2. LOS PODERES DEL CALIFA

El califa tenía **poder absoluto**. Era juez supremo, general de los ejércitos y podía nombrar o deponer a los funcionarios.

La administración estaba centralizada y todo Al-Andalus se gobernaba desde la capital, Córdoba.

El califa, con ayuda de un primer ministro (**visir**) y de altos funcionarios, nombraba a los gobernadores (**walies**) de las provincias y a los principales funcionarios de las ciudades, entre ellos los jueces (**cadíes**).

Además, para mantener los gastos de la lujosa corte califal, del poderoso ejército y de todo el sistema estatal era preciso cobrar fuertes impuestos, que también controlaba el califa.

Sabías que...

En esta época los ataques de los musulmanes a los territorios cristianos se realizaban por el sistema de **razia**, que consistía en una incursión o correría por el territorio enemigo sin ánimo de conquistar, sólo para destruir cosechas y poblaciones y para recoger botín y prisioneros, que pasaban a ser esclavos.

EL CALIFATO DE CÓRDOBA



¿Sabes interpretar...

el mapa del Califato de Córdoba?

- 1 Observa en el mapa las expediciones de Abd al-Rahmán III y de al-Mansur contra los cristianos. Anota, por separado, el nombre de los territorios que atacaron y de las ciudades que saqueó al-Mansur.

¿Te acuerdas?

- 1 ¿Qué diferencia hay entre el Emirato independiente y el Califato?
- 2 ¿Quién fundó el Califato de Córdoba? ¿En qué año?
- 3 Explica qué significa el concepto de **poder absoluto** de los califas.

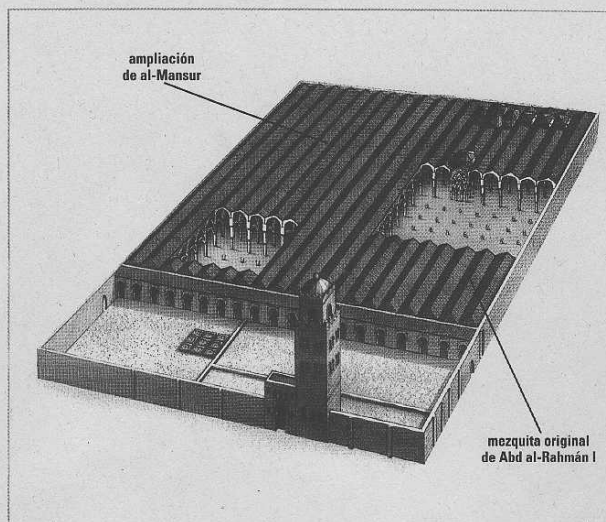
LA MEZQUITA DE CÓRDOBA

Como ya sabes, la mezquita es el edificio religioso de reunión de los musulmanes. Su estructura deriva del templo de Mahoma en Medina, que era un patio, con una tarima desde la cual Mahoma predicaba los viernes, día sagrado para los musulmanes.

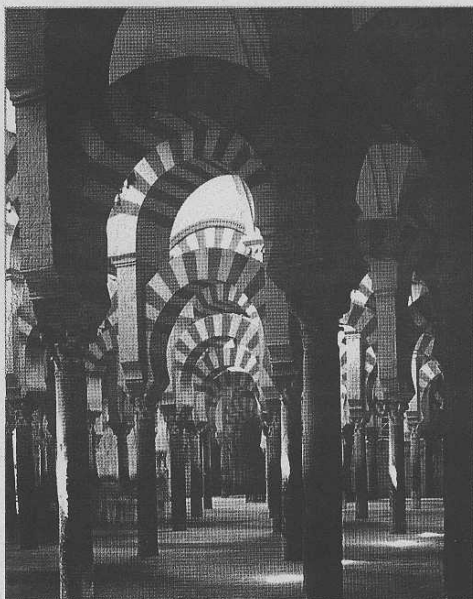
A mediados del siglo VIII, Abd al-Rahmán I ordenó la construcción de la mezquita de Córdoba, ampliada varias veces hasta que se terminó en tiempos de al-Mansur.

El resultado final fue una de las obras culminantes del arte y la arquitectura musulmanas, ejemplo del esplendor del Califato.

Su rasgo más original es la superposición de columnas y pilares para resolver los problemas de la altura y de la luz. Las puertas y las zonas nobles están decoradas con bellos motivos caligráficos.



Representación de la mezquita de Córdoba.



Gran sala de oraciones.



Sala que da acceso al mihrab de la mezquita.

- En la mezquita de Córdoba puedes ver los elementos característicos de todas las mezquitas, incluso de las actuales. Observa atentamente el dibujo y enuméralos.
- Describe la gran sala de oraciones y la sala de acceso al mihrab. ¿Qué originalidad técnica y decorativa presentan?

3 Evolución de Al-Andalus: los reinos de taifas

3.1. LOS REINOS DE TAIFAS

Con los **reinos de taifas** la unidad de Al-Andalus se rompió, aunque pronto a los reinos más poderosos se anexionaron los más débiles. La primacía política pasó de Córdoba a Sevilla, que fue uno de los reinos más importantes, junto con los de Toledo, Badajoz y Zaragoza. Pero, poco a poco, fueron conquistados por los reyes cristianos.

Aunque los reinos de taifas continuaron siendo ricos, no podían aguantar el empuje militar de los reinos cristianos. Así se vieron obligados a pedir constantemente ayuda militar a los Estados del Norte de África.

A fines del siglo XI llegaron a Al-Andalus los **almorávides** y, más tarde, los **almohades**. Sin embargo, sólo consiguieron detener momentáneamente el retroceso del poder musulmán, ya que se produjo una fuerte reacción de los reyes cristianos, que formaron una gran alianza y vencieron a los almohades en **Las Navas de Tolosa** (1212).

3.2. EL REINO NAZARÍ DE GRANADA

Tras la conquista del valle del Guadalquivir por los cristianos sólo permaneció un reino de taifa, el **reino de Granada**, creado por la dinastía nazarí en 1237. Ocupaba las actuales provincias de Málaga, Almería, Granada y la parte oriental de Cádiz.

El reino de Granada persistió dos siglos y medio gracias a la habilidad diplomática de sus reyes y a su buena situación geográfica. Por el Norte, las serranías béticas hacían de muralla frente a los cristianos.

Tenía, además, una amplia fachada marítima con muy buenos puertos: Almería, Málaga, Almuñécar..., que facilitaban el comercio con los musulmanes del Norte de África y también la defensa del territorio.

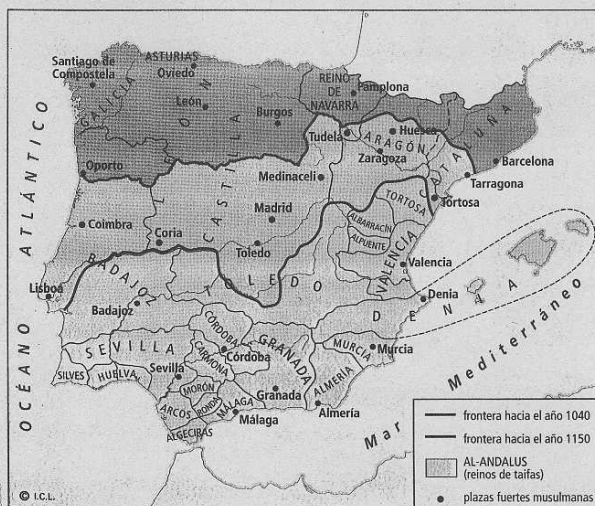
El reino de Granada tuvo un gran esplendor cultural y artístico. Su territorio estaba muy poblado, ya que a él emigraban los musulmanes de los reinos vecinos, ocupados por los cristianos.



¿Te acuerdas?

- 1 ¿Qué eran los reinos de taifas? ¿Cuándo y por qué surgieron?
- 2 ¿Quiénes eran los almorávides y los almohades? ¿Qué hicieron en Al-Andalus?
- 3 ¿Qué consecuencias tuvo la batalla de Las Navas de Tolosa?
- 4 ¿Sabrías explicar las causas por las cuales el reino nazarí de Granada perduró durante mucho más tiempo?

LOS REINOS DE TAIFAS



¿Sabes interpretar...

el mapa de los reinos de taifas?

En este mapa puedes ver la frontera entre los territorios cristianos y los musulmanes hacia 1040, poco después de la disgregación del Califato.

Observa también la frontera hacia el año 1150, después de la retirada de los almorávides.

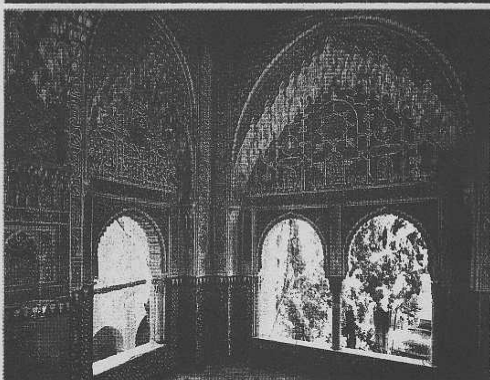
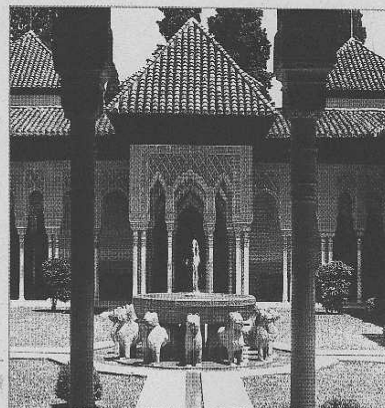
- 1 Describe la evolución de la frontera entre la zona cristiana y la musulmana entre los años 1040 y 1150.
- 2 ¿Cuál fue el último reino musulmán en la Península?

EL PALACIO DE LA ALHAMBRA

La Alhambra de Granada es el palacio mejor conservado de todo el mundo árabe medieval y el conjunto más bello y completo de la arquitectura granadina.

Fue construido durante los siglos XIV y XV en el interior de la alcazaba y en él fijó su residencia la dinastía nazarí.

El palacio está constituido por dos conjuntos de edificaciones construidas en torno al Patio de los Leones y al Palacio de Comares. Alrededor de dos grandes patios, el de los Arrayanes o de la Alberca y el de los Leones, se distribuyen habitaciones, salones (Sala de los Reyes), baños, miradores sobre el valle (Peinador de la Reina) y jardines interiores (Mirador de Daraxa).



En estas fotografías puedes observar diversas vistas de la Alhambra de Granada. Arriba, el Patio de los Leones; en el centro, vista general del palacio desde el exterior; y, abajo, el Mirador de Daraxa.

Zon@web

¿Quieres conocer
más cosas de la Alham-
bra de Granada?

www.vicensvives.es/zonaweb

Haz clic en tu Comunidad... y
vuelve a hacer clic sobre:

6

- ¿Qué es exactamente la Alhambra? ¿Dónde está situada? ¿En qué época fue construida?
- Describe las características de la estructura de la Alhambra y menciona el nombre de los patios y salones más importantes.

4 Al-Andalus: economía y sociedad

4.1. LA ECONOMÍA

Una próspera agricultura

Entre los siglos VIII y XV la base principal de la economía de Al-Andalus fue la **agricultura**. Los andalusíes introdujeron novedades importantes:

- Aplicaron métodos intensivos de cultivo fundamentados en la extensión de nuevas técnicas de **regadío**, como la noria. Con ello aumentó la producción, que se comercializaba en los mercados urbanos.
- Introdujeron **nuevos cultivos** como el arroz, la naranja, la morera, el cáñamo y el azafrán. También destacaron los cultivos de cereales, vid, olivo, hortalizas, plantas industriales como el lino o el esparto y árboles frutales como la palmera datilera, el almendro y la higuera.

El comercio

Al-Andalus fue el centro de un activo **comercio** internacional que permitió el intercambio de productos entre Europa y Oriente.

Del exterior procedían mano de obra barata (esclavos), materias primas, oro y plata; mientras que los mercaderes andalusíes distribuían por el Mediterráneo los productos elaborados en sus ciudades. Este próspero comercio facilitó la difusión del uso de la moneda: el **dinar** de oro y el **dirhem** de plata.

4.2. LA SOCIEDAD

La sociedad musulmana constituyó un mundo fuertemente urbanizado, en contraste con la ruralización de los reinos cristianos. La **ciudad** fue el centro de la actividad económica y también un importante centro administrativo, político y cultural.

La sociedad de Al-Andalus estaba formada por una mezcla de gentes de distintas razas, culturas y religiones. Los mismos conquistadores eran diferentes entre sí, aunque todos eran musulmanes de religión.

Los conquistadores

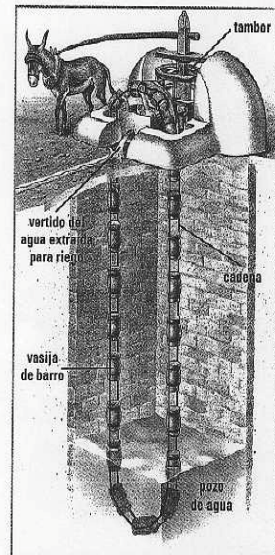
- Los **árabes** y los **sirios**, poco numerosos, pero que poseían los altos cargos y se quedaron con las mejores tierras.
- Los **bereberes**, procedentes del Norte de África, eran más numerosos, pero no obtuvieron tantos beneficios de la conquista.

Los hispanos

- Los **muladíes**. Eran los hispanos convertidos al Islam. Formaban la mayoría de la población de Al-Andalus.
- Los **mozárabes**. Eran los cristianos que conservaron su religión. Vivían en las ciudades, dedicados a la artesanía y al comercio. Su número no era muy elevado. A partir del siglo IX, los mozárabes sufrieron persecuciones religiosas por parte de los emires y muchos de ellos emigraron hacia los reinos cristianos del Norte.
- Los **judíos**. Vivían en las ciudades y solían ser artesanos y comerciantes. También destacaron en la ciencia y la medicina.



Dos monedas de Al-Andalus: un dinar de oro y un dirhem de plata.

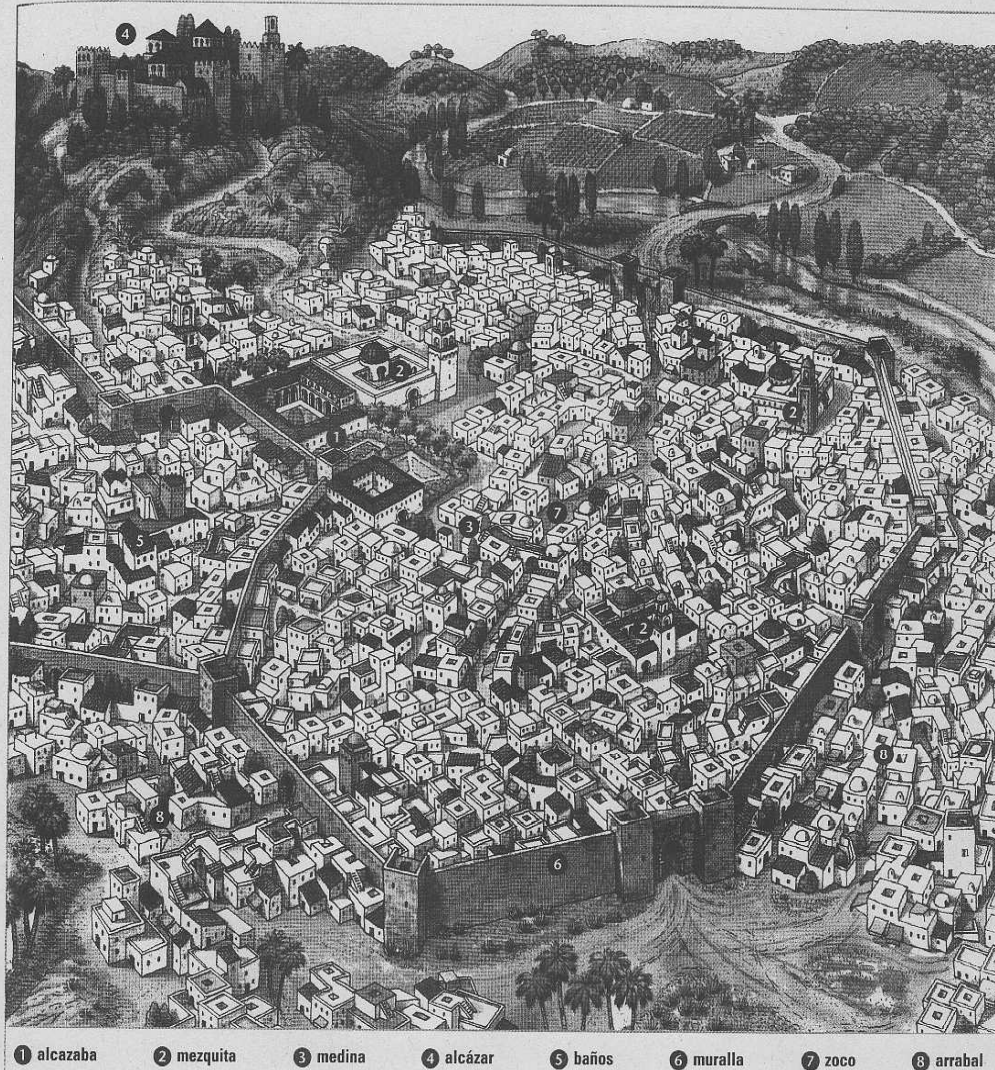


Reproducción idealizada de una noria musulmana.

¿Te acuerdas?

- 1 ¿Por qué era importante la agricultura en Al-Andalus?
- 2 ¿Con qué territorios comerciaban principalmente los musulmanes de Al-Andalus? ¿Con qué productos?
- 3 Explica las principales características de la sociedad de Al-Andalus.

REPRESENTACIÓN DE UNA CIUDAD HISPANO-MUSULMANA



1 alcázar

2 mezquita

3 medina

4 alcázar

5 baños

6 muralla

7 zoco

8 arrabal

Fíjate bien en...

la ciudad hispano-musulmana

Las ciudades musulmanas se organizaban alrededor de la **medina**, centro de la vida pública, donde se ubicaban la **mezquita** principal y la **alcázar** o fortaleza militar. En ella confluían las calles principales de la ciudad con sus comercios, talleres, mercados (**zocos**) y baños.

Las ciudades contaban con un **alcázar** o palacio residencial del gobernador, situado en un lugar de difícil acceso.

1 Describe la ciudad e identifica sus principales construcciones, especificando la función de cada una de ellas.

2 Averigua qué eran los arrabales y localízalos en la ilustración.

3 ¿Dónde se situaba el alcázar? ¿Por qué?

5 Cultura y arte en Al-Andalus

5.1. LA CULTURA EN AL-ANDALUS

La cultura musulmana de la Península Ibérica tiene mucha importancia en la historia de la cultura occidental, porque constituye un puente de unión entre la herencia de la Antigüedad clásica y la Europa medieval.

Los árabes conocieron las obras científicas y filosóficas de los antiguos griegos al conquistar las tierras del Mediterráneo Oriental, al tiempo que en Europa eran casi olvidadas a causa de la desintegración del Imperio Romano.

Por esta razón la superioridad cultural de los árabes era evidente y durante los siglos que dominaron la Península transmitieron a los pueblos europeos el conocimiento de la ciencia griega por medio de traducciones y comentarios.

El desarrollo de la ciencia

Los musulmanes dieron mucha importancia a los estudios de Jurisprudencia, porque permitían acceder a los altos cargos de la administración. También tuvieron un gran desarrollo la Astronomía, la Botánica, la Medicina, las Matemáticas y la Filosofía.

Figuras importantes en el campo de la Filosofía fueron los cordobeses **Averroes**, musulmán, y **Maimónides**, judío, que vivieron en el siglo XII. Gracias a los comentarios de Aristóteles realizados por Averroes, el filósofo griego fue conocido por los sabios europeos.

En el campo de las Matemáticas los árabes introdujeron en Europa, procedente de la India, la **numeración arábiga**, que seguimos utilizando y cuya gran diferencia con la numeración romana es la existencia de la cifra cero.

LA FABRICACIÓN DE PAPEL

Los árabes habían aprendido la fabricación de papel de los chinos, a mediados del siglo VIII. Se sabe que en el siglo X ya se utilizaba papel en Al-Andalus.

Los materiales básicos para la fabricación de papel eran el lino y el cáñamo, productos vegetales con los que se formaba una pasta que se maceraba en agua de cal y almidón.

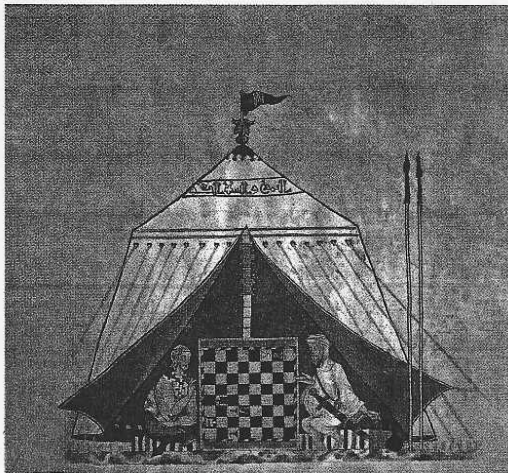
Esta pasta se pasaba por el molino papelero y se colocaba en una vasija grande donde se mantenía húmeda. Por fin, se pasaba por una prensa que iba aplanando y alisando la pasta. La última operación era el secado de las láminas de papel.

- ¿Recuerdas qué era el pergamino que se utilizaba para escribir en la Europa medieval?
- ¿Por qué el papel resultaba más barato que el pergamino?

Los estudiosos andalusíes introdujeron las innovaciones culturales y científicas que conocieron en sus viajes a Oriente.



El ajedrez es un juego sobre tablero, inventado probablemente en la India e introducido en la Península y Europa por los musulmanes en el siglo XI.



¿Te acuerdas?

- 1 ¿Cómo pudieron los árabes transmitir la antigua cultura griega a la Europa medieval?
- 2 Menciona algunos elementos de carácter cultural que llegaron a Europa a través de los musulmanes de la Península Ibérica.
- 3 Enumera las principales características del arte y de la arquitectura árabe.

5.2. CARACTERES GENERALES DEL ARTE ÁRABE

A medida que los árabes realizaban su gran expansión territorial iban adoptando elementos artísticos bizantinos, romano-cristianos, persas, etc. Así, tanto la arquitectura islámica como los aspectos decorativos de su arte surgieron de la síntesis de esas culturas.

Como el Corán prohíbe las representaciones humanas y de animales (para evitar caer en la idolatría), prácticamente no existen esculturas ni pinturas en el arte árabe, aunque hay algunas excepciones en miniaturas, tapices y cerámicas. Por este motivo cuando hablamos de arte árabe nos referimos casi exclusivamente a la arquitectura.

5.3. LA ARQUITECTURA

Los edificios árabes, mezquitas y palacios, no son muy altos y están contruidos con materiales poco resistentes (ladrillo, mampuesto, yeso, madera, etc.).

Sin embargo, esta arquitectura no da sensación de pobreza, porque cuenta con abundantes elementos decorativos, especialmente en el interior (placas de yeso o azulejos, que repiten temas vegetales estilizados o bien inscripciones o dibujos geométricos).

Este modelo arquitectónico se ha mantenido a lo largo de los siglos y en la actualidad se sigue construyendo de manera similar en los países árabes.

El arte realizado por los musulmanes en Al-Andalus recibe el nombre de **arte hispanoárabe** y tiene varias etapas: la arquitectura califal, la de los reinos de taifas y la almohade.

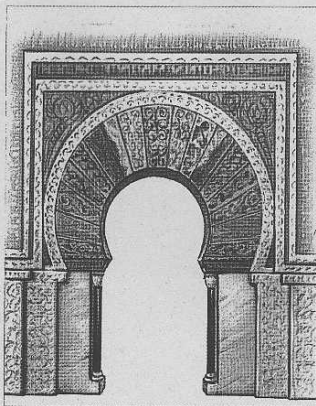


Vaso de cerámica policromada típico de la época nazari.

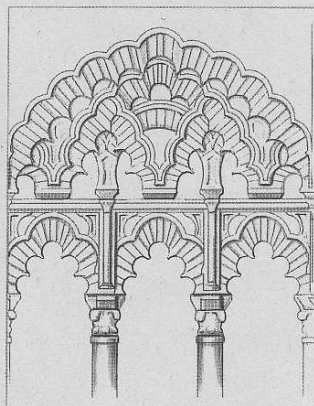
Fíjate bien en...

los elementos de la arquitectura hispanoárabe

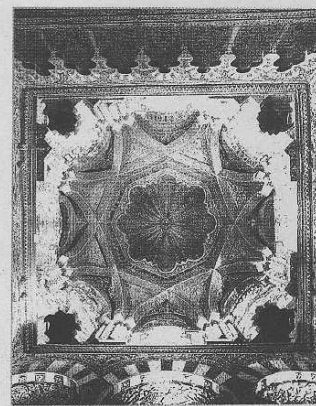
- 1 Describe el arco de herradura y el arco lobulado.
- 2 Describe la bóveda de nervios.



Arco de herradura. De origen visigodo, se convirtió en el elemento más representativo de la arquitectura árabe.



Arcos lobulados. La decoración de los arcos se complicaba añadiendo en su interior pequeños arcos en forma de lóbulos.



Bóveda de nervios. Cubría espacios cuadrados con parejas de nervios muy gruesos, que dejaban un espacio central libre.

6 La arquitectura de Al-Andalus

6.1. LA ARQUITECTURA CALIFAL

Se llama **arte califal** al desarrollado en el siglo X, porque corresponde al siglo del Califato de Córdoba, el de mayor esplendor de Al-Andalus. La obra más importante del arte califal es la **mezquita de Córdoba**, que ya conoces.

Ningún otro edificio de esta época se conserva completo, pero hay numerosos restos, entre los cuales destacan los de la residencia de Abd al-Rahmán III en **Medina al-Zahra**.

6.2. LA ARQUITECTURA DE LOS REINOS DE TAIFAS

Los soberanos de los distintos reinos de taifas construyeron sus propios palacios y mezquitas: el palacio de la **Aljafería**, en Zaragoza, es uno de los mejor restaurados.

Recuerda que también se edificaron fortalezas defensivas, grandes recintos amurallados (alcazabas). Están bien conservadas las alcazabas de Málaga, Almería y Badajoz. Entre todas las alcazabas destaca un conjunto de gran belleza: la **Alhambra de Granada**, que has visto en la página 95.

6.3. LA ARQUITECTURA ALMOHADE

Los almohades desarrollaron una arquitectura con caracteres propios. El ejemplo más bello es la célebre **Giralda**, que era el minarete de la mezquita de Sevilla.

En esta misma ciudad construyeron la llamada **Torre del Oro**.



¿Te acuerdas?

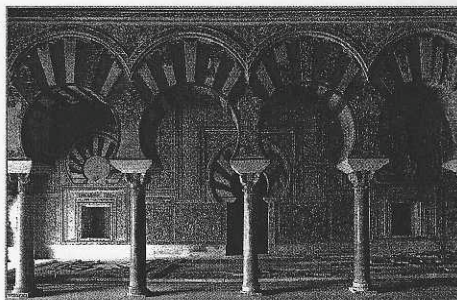
- 1 ¿Recuerdas por qué se dice que el arte árabe es un arte de síntesis?
- 2 ¿En qué tres etapas se divide el arte hispanoárabe?
- 3 Di cuáles son las construcciones arquitectónicas más importantes de cada etapa.
- 4 ¿Qué sabes sobre la construcción y el poblamiento de Medina al-Zahra?

MEDINA AL-ZAHRA

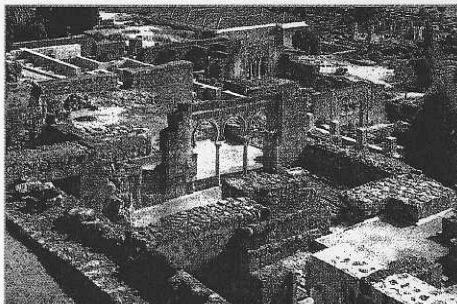
Poco después de su proclamación como califa, Abd al-Rahmán III decidió la construcción, a unos ocho kilómetros de Córdoba, de una ciudad residencial que recibió el nombre de **Medina al-Zahra**.

Las obras se iniciaron en 936 y la mezquita se inauguró en 941. La corte y la familia del califa se trasladaron a la nueva residencia en 945 y, como Abd al-Rahmán quería que Medina al-Zahra se convirtiera en una auténtica ciudad, nombró cadíes y todo tipo de funcionarios, apoyó la instalación de fábricas de armas y de talleres de tejidos de lujo e incluso trasladó allí la Casa de la Moneda.

Para conseguir pobladores para la nueva capital, el califa prometió 400 dirhemes a cada nuevo habitante de la ciudad. Sin embargo, Medina al-Zahra no sobrevivió al Califato, pues a partir de 1010 sufrió continuos saqueos e incendios, que la llevaron a la ruina.



El **Salón Rico** era el lugar de recepción de Abd al-Rahmán III y una de las salas más suntuosas de Medina al-Zahra.

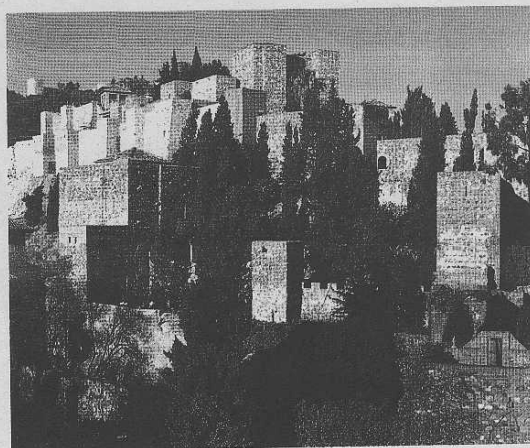


Las excavaciones que se están realizando en los últimos años en Medina al-Zahra muestran la grandiosidad que alcanzó el conjunto.

- Busca en el texto aspectos de Medina al-Zahra que muestran que, más que una residencia califal, fue una verdadera ciudad.



La torre del Oro de Sevilla, construida en 1220, formaba parte del sistema defensivo de la ciudad.

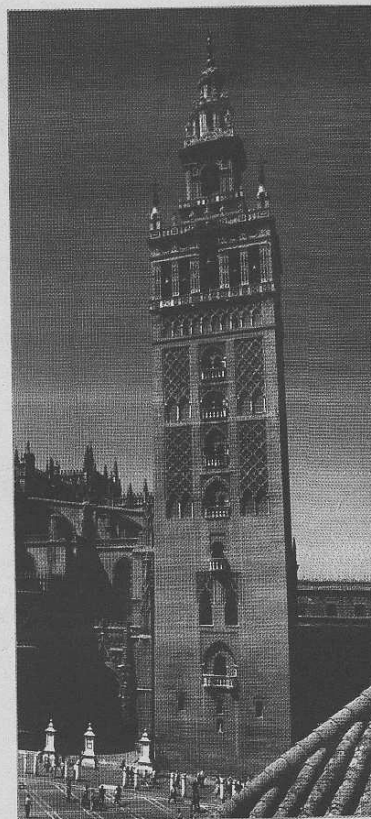


La Alcazaba de Málaga conserva un doble cerco defensivo formado por muros y torres sobre una colina.

LA GIRALDA DE SEVILLA

La más bella obra del arte almohade en España es el minarete de la desaparecida mezquita de Sevilla. Es una torre de planta cuadrada, de cuatro cuerpos, totalmente cubiertos de decoración.

La torre menor de la parte superior, de cuatro pisos, fue construida en el siglo XVI y se remata con una figura o veleta que gira, de donde viene el nombre de Giralda.



La Giralda de Sevilla fue edificada en 1195.

- ¿Podrías decir qué monumento se levanta ahora sobre el solar de la antigua mezquita almohade?
- Recuerda el significado de la palabra minarete o alminar y sabrás cuál era la función de esta torre.

7. EL REINO TAIFA DE TOLEDO

7.1. LOS ORÍGENES DEL REINO DE TOLEDO

El reino taifa de Toledo era un territorio de frontera, habituado ya en época califal a defenderse por sí mismo de los ataques cristianos, por lo que se independizó muy pronto, antes del año 1031.

El de Toledo fue uno de los reinos taifas de mayor extensión, pues abarcaba gran parte del territorio que hoy constituyen las Comunidades de Castilla-La Mancha y Madrid, incluyendo los cursos altos de los ríos Tajo, Guadiana y Júcar. Al Norte limitaba con el Sistema Central y el reino de Castilla, al que se veía obligado a pagar parias.

7.2. LA POBLACIÓN Y LA ECONOMÍA

La población que habitaba en el extenso reino de Toledo era en su mayoría musulmana, pero además eran muy numerosos los mozárabes. También había en la capital, Toledo, una importante minoría de judíos, que habían emigrado desde Córdoba y Sevilla. Otras poblaciones destacadas del reino, además de la capital, fueron Talavera, Guadalajara, Atienza y Madrid, entre muchas otras.

En las ciudades, la artesanía y el comercio siguieron siendo muy importantes. Entre otras producciones eran famosas las armas de Toledo y la cerámica de Talavera, que han persistido hasta nuestros días. Ahora bien, la base de la economía fue la agricultura. Eran importantes los cultivos de cereales, de la vid y de algunas plantas aromáticas, como el azafrán.

7.3. ASPECTOS CULTURALES

Los reyes toledanos mostraron mucho interés, como otros reyes taifas, en rodearse de hombres cultos y de ciencia. La Filosofía, la Medicina y la Astronomía tuvieron muchos cultivadores en el reino de Toledo, tanto musulmanes como judíos.

Entre los más destacados científicos se encuentran el astrónomo Azarquiel, quien diseñó astrolabios de gran perfección y recopiló sus observaciones solares en su obra *Libro sobre el Sol*, y Ahmed ibn Jalf al-Muradí, que elaboró el primer tratado de ingeniería mecánica de Al-Andalus, con artificios mecánicos como juguetes automáticos, relojes y máquinas de guerra.

7.4. EL ARTE

La brillantez del arte toledano durante la época califal, de la cual queda la bella mezquita denominada del Cristo de la Luz, se mantuvo en los siglos posteriores. Así lo atestiguan diversas obras, como algunas puertas de las murallas, especialmente la Puerta Antigua de Bisagra y la Puerta de Valmardón.

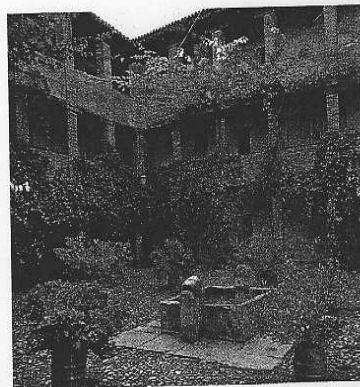
De la estructura urbana de la Toledo musulmana aún permanece hoy la Plaza de Zocodover, que fue un zoco importante y ha seguido siendo centro de comercio y reunión a lo largo de los siglos.

Sabías que...

El desarrollo del comercio en los países musulmanes dio lugar a la aparición de locales para descanso de los comerciantes que se trasladaban a otras ciudades. Estos locales, que fueron numerosos en el reino de Granada, se llamaban **alhóndiga** o **fondac**. Lee la descripción que un viajero hace de un fondac:

"El fondac donde pasamos la noche era un amplio recinto cuadrado, con un cobertizo en el interior. Los viajeros se instalaban bajo este abrigo y los animales se quedaban en el centro; el dueño del lugar percibe una pequeña retribución por animales y personas, y además vende cebada y paja.

En algunos casos el cobertizo tiene encima un piso con pequeñas habitaciones, que se cierran con llave y se alquilan a los forasteros".



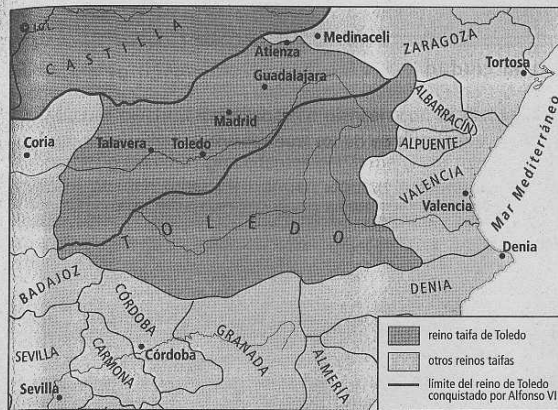
En Granada se conserva un antiguo fondac, que servía de mercado y de albergue para los comerciantes y que recibe el nombre de Corral del Carbón.

Descubre...

qué era un fondac

- 1 Describe las características de un fondac, según el texto.
- 2 Relaciona lo que se dice en el texto con lo que ves en la fotografía actual del Corral del Carbón.
- 3 ¿Qué palabra castellana deriva de la palabra fondac?

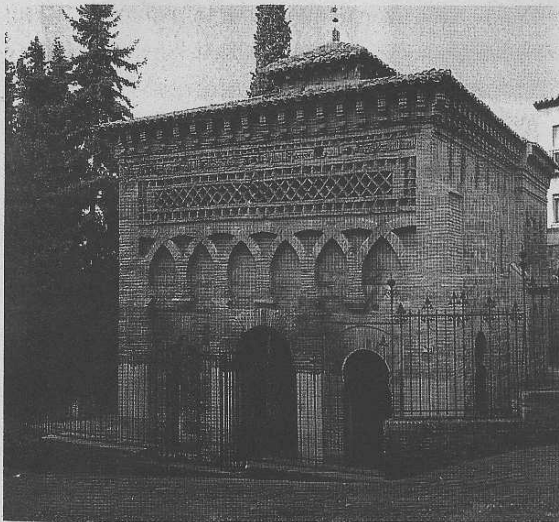
EL REINO TAIFA DE TOLEDO



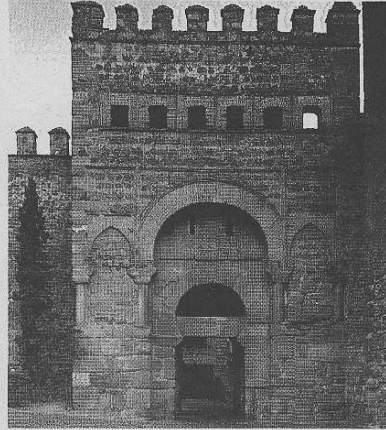
¿Sabes interpretar...

el mapa del reino taifa de Toledo?

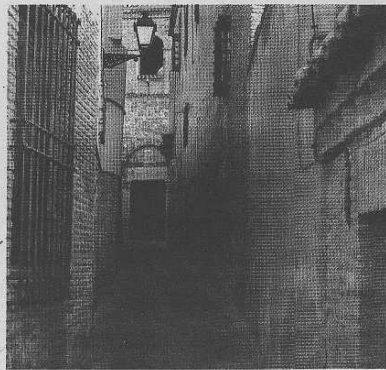
- 1 Analiza la situación geográfica del reino taifa de Toledo.
- 2 Menciona algunas de sus ciudades más importantes y di a qué Comunidades Autónomas actuales pertenecen.



La pequeña mezquita de Toledo, que los cristianos convirtieron en ermita del Cristo de la Luz, se construyó a finales del siglo X.



La Puerta Antigua de Bisagra, del siglo X, era una de las más importantes de Toledo. Por ella pasaba todo el transporte comercial de la ciudad.



Toledo tuvo una comunidad muy influyente de unos 12.000 judíos. La calle Leví era una de las más típicas de la judería toledana.



¿Te acuerdas?

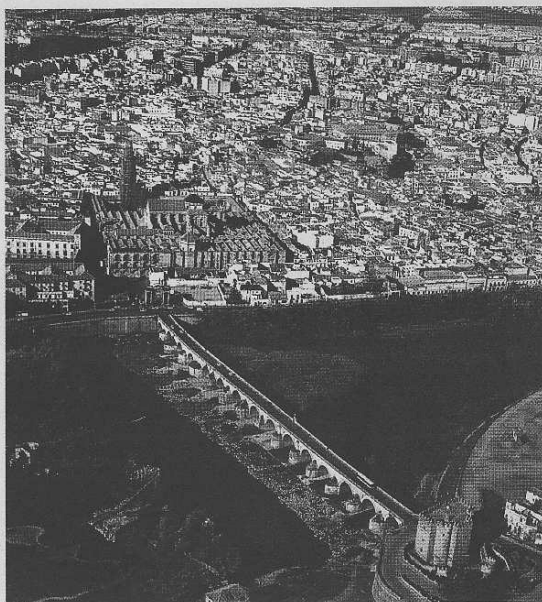
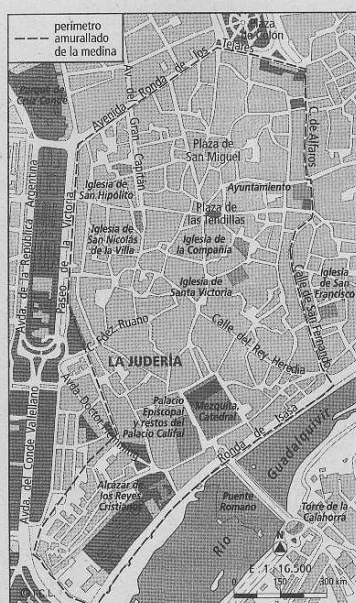
- 1 Explica cuál fue el origen del reino taifa de Toledo.
- 2 ¿Por qué razón era abundante la población mozárabe en Toledo? ¿Y la población judía?
- 3 Busca información sobre la figura de Azarquiel, sus investigaciones y libros.

ACTIVIDADES

1 Aprendo a analizar un plano: reconocer una ciudad

Córdoba, capital de Al-Andalus

Córdoba superó los 100.000 habitantes en el siglo X, muchos más de los que tenían algunas de las mayores ciudades de Europa.



Vamos a conocer la Córdoba de los califas, mediante la observación del plano y su comparación con la fotografía de la vista aérea de la ciudad actual.

1. Identificar la situación y la estructura de la ciudad

- ¿A orillas de qué río está situada? ¿Hay algún puente para cruzarlo? ¿Recuerdas cuándo se construyó?
- Observa atentamente el plano y la fotografía y describe las características de la estructura urbana: murallas, calles, medina, arrabales.

2. Analizar los elementos urbanos

- Observa la mezquita. ¿Adviertes su grandiosidad en relación con el conjunto urbano?
- Busca la judería. ¿Qué significa el nombre de este barrio?
- Averigua qué era la alcaicería. Localiza su situación en el plano.
- ¿Qué tipo de edificios predomina actualmente en el interior del antiguo perímetro amurallado de la medina?
- ¿A qué tres culturas corresponden los elementos urbanos de este plano?

2 Busca su pareja

Muchas palabras castellanas comienzan con la sílaba *al-*, que es un elemento inicial sin valor significativo y forma parte de términos procedentes del árabe (pero ¡ojol!, también pueden tener otro origen algunas palabras que comienzan por *al-*).

Lee los nombres de seis oficios que son de origen árabe y busca su definición en la columna de la derecha. Si lo necesitas, consulta el diccionario:

Albañil	Veterinario.
Alfarero	Presidente de un ayuntamiento.
Alcalde	Que hace o vende albardas.
Albéitar	Oficial de justicia.
Alguacil	Maestro u oficial de construcción.
Albardero	Fabricante de vasijas de barro.

4 Elabora un mapa de geografía histórica

Muchas de las actuales ciudades españolas tuvieron gran importancia en época musulmana. Algunas tenían origen romano, como Córdoba, Sevilla o Zaragoza, pero otras eran de nueva fundación: es el caso de Almería, Calatayud y Madrid, entre otras muchas.

- Dibuja un mapa mudo de España, señalando los límites de las distintas Comunidades Autónomas.
- Busca poblaciones con nombre de origen árabe en un mapa actual de España. Son, en especial, las que se llaman *Alcalá*, o comienzan por *Calat* (ambos términos tienen el significado de *fortaleza*), o por *Medina* (que sabes que quiere decir *ciudad*).
- Ve situando en el mapa que has dibujado las poblaciones que has encontrado:
 - ¿En qué Comunidades has encontrado un mayor número de poblaciones con nombre de origen árabe?
 - Por el contrario, ¿en qué Comunidades no se conservan localidades relacionadas con el mundo musulmán?
 - ¿Podrías explicar por qué?

3 Investiga el Islam actual

Busca toda la información que puedas sobre el mundo islámico actual. Luego contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué países actuales tienen la religión musulmana como religión oficial? ¿Cuántos millones de habitantes del mundo deben de ser musulmanes?
- En un mapa mudo actual (planisferio) colorea los países cuya población es mayoritariamente de religión musulmana y escribe su nombre.
- ¿Cuál es la fuente de ingresos más importante de muchos países musulmanes? ¿Qué ocurre en el Golfo Pérsico?
- ¿Sabes si hay musulmanes en España actualmente? ¿De dónde proceden en su mayoría?

Para recordar

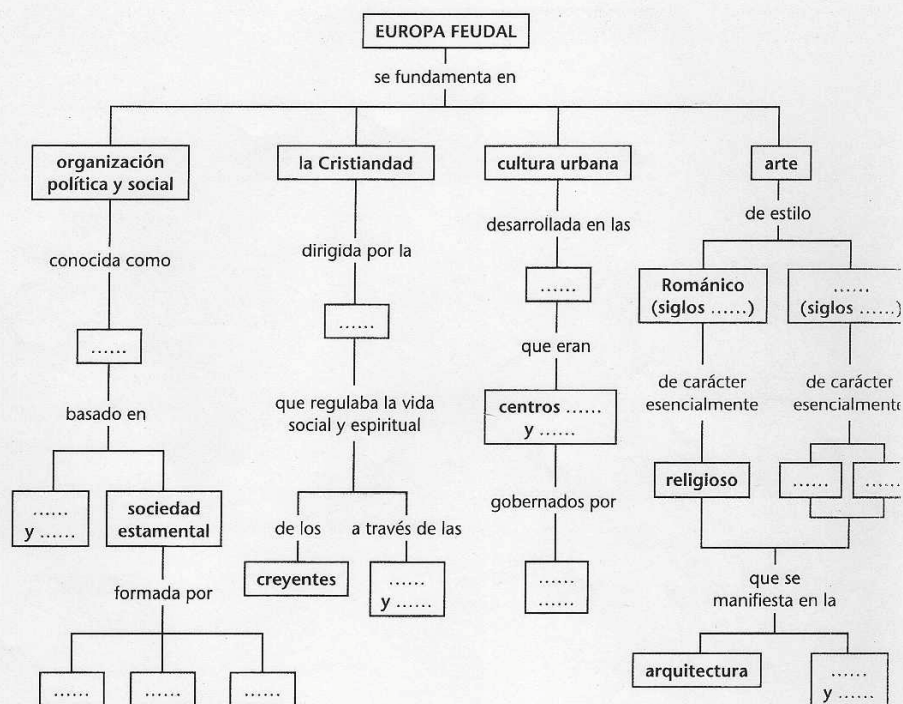
- Los musulmanes crearon en la Península Ibérica un Estado que llamaron Al-Andalus y duró 800 años.
- La primera etapa de Al-Andalus fue el Emirato.
- La época de mayor esplendor fue la del Califato de Córdoba (siglo X). El califa Abd al-Rahmán III y el primer ministro al-Mansur fueron las figuras más importantes de esta etapa.
- En el siglo XI el Califato de Córdoba se desintegró y se formaron los reinos de taifas.
- A causa de los ocho siglos que los musulmanes vivieron en la Península, su influjo ha sido muy fuerte en la cultura y el arte hispánicos. Monumentos del arte hispanoárabe son: la Mezquita de Córdoba, la Alhambra de Granada y la Giralda de Sevilla.

Actividades correspondientes a la unidad 5, corregidas en clase y recogidas en la transcripción 4d_J291104S (véase Anexo VI)

ACTIVIDADES DE SÍNTESIS

1 Elabora un mapa conceptual

Completa, en tu cuaderno, el siguiente mapa conceptual sobre la Europa feudal:



2 Completa las frases

Copia y completa las frases siguientes en tu cuaderno:

- El paso de la Antigüedad a la Edad Media se produjo con el fin del Imperio romano de, el nacimiento del Imperio, el desarrollo del Imperio y la expansión del
- En la cúspide de la pirámide feudal estaba el; por debajo de él se situaban los y en la base, la mayoría de la población: los
- En la Europa feudal, la vida social y religiosa de la población era regulada por la, que organizó las para expandir el
- El Románico se desarrolló entre los siglos y en toda
- A partir del siglo renació la vida urbana y se crearon grandes
- El es un arte urbano cuyo símbolo más importante son las

TEMAS 1, 2, 3, 4 Y 5

3 Elabora un cuadro-resumen

Repasa el tema 1 y elabora, en tu cuaderno, un cuadro-resumen como el siguiente:

CULTURAS	CRONOLOGÍA	POLÍTICA	ECONOMÍA	RELIGIÓN
Pueblos germánicos
Imperio Bizantino
Islam
Imperio Carolingio

4 Define conceptos

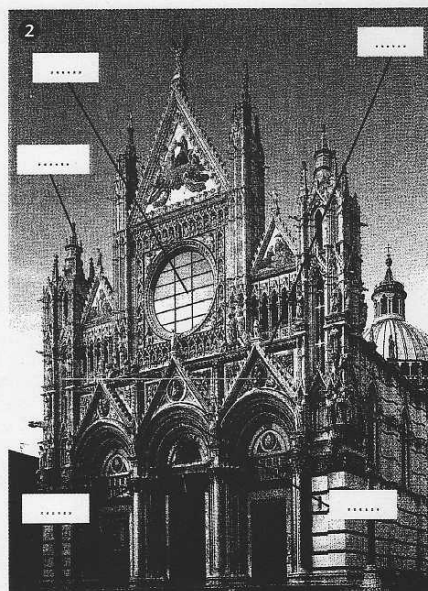
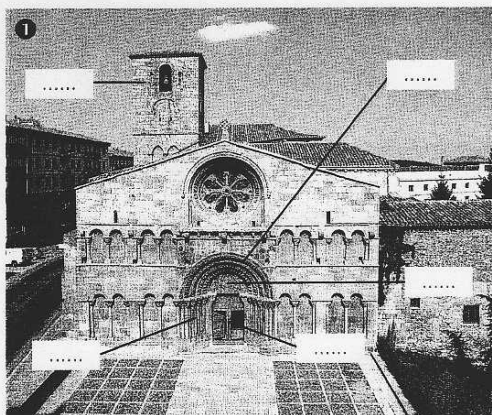
Define los siguientes términos o conceptos:

Feudalismo Corán Collera Paz de Dios Feudo
 Burgo Judería Órdenes religiosas Marca Lonja Flagelantes

5 Describe y compara fotografías

Observa atentamente estas dos fotografías y realiza las siguientes actividades:

- Describe las dos fachadas e identifica de qué tipo de construcción se trata en cada caso.
- Remarca claramente las semejanzas y diferencias entre la estructura románica y la gótica.
- Escribe los nombres de sus partes más importantes en las etiquetas correspondientes.
- Analiza la evolución de los diferentes elementos del Románico al Gótico.



Repaso en clase de unidad 1 (secciones 4 y 5) recogido en la transcripción 4d_J261104S (véase Anexo VI)

4 El Islam

4.1. MAHOMA, PROFETA DEL ISLAM

Arabia es una península de Oriente Próximo que a principios del siglo VII se hallaba poblada por tribus nómadas. Su religión era politeísta, creían en diversos dioses, y La Meca era su ciudad sagrada.

Mahoma era un comerciante árabe establecido en La Meca que conoció durante sus viajes las religiones judía y cristiana, ambas monoteístas.

Mahoma se sintió llamado por Dios para revelar a su pueblo una nueva religión, cuyo principio es el **Islam** o sumisión a la voluntad de **Alá**, el único Dios. La religión de Mahoma se denomina **Islamismo** y los que la practican reciben el nombre de **musulmanes** (creyentes).

En los primeros tiempos de su predicación, Mahoma fue perseguido por los habitantes de La Meca, por lo que tuvo que huir a una ciudad cercana, que sería bautizada como **Medina** (la ciudad del profeta).

Esta huida de La Meca recibe el nombre de **Hégira** y tuvo lugar en el año 622, en el cual se inició la era musulmana, vigente todavía en los países árabes.

En los años siguientes Mahoma predicó su religión y llevó a cabo la **guerra santa** contra los árabes infieles; así pudo conquistar La Meca. A su muerte la mayoría de los árabes se había convertido a la nueva religión.

4.2. LOS CINCO PILARES DEL ISLAM

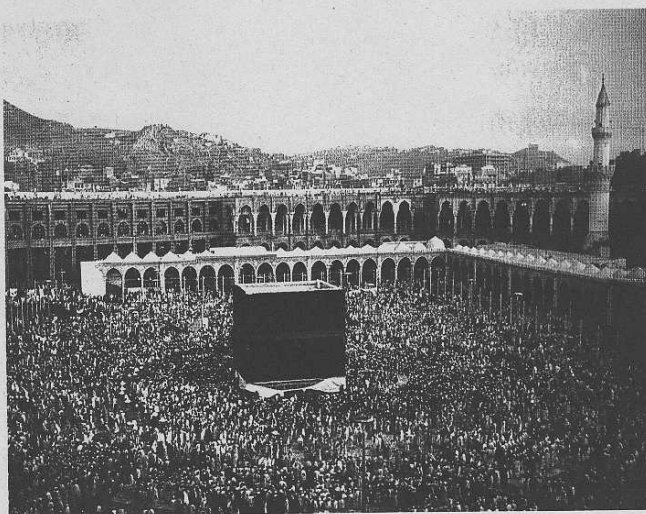
Las predicaciones de Mahoma fueron recogidas en el **Corán**, el libro sagrado de los musulmanes. Estructurado en 114 capítulos o **suras**, contiene la profesión de fe musulmana, define las obligaciones religiosas y dicta normas de comportamiento.

El Islam obliga a cinco preceptos o deberes básicos:

- La profesión de fe "*No hay más dios que Alá y Mahoma es su profeta*".
- La obligación de orar cinco veces al día en dirección a La Meca.
- La práctica de la limosna.
- El ayuno, en el mes del **Ramadán**, desde la salida hasta la puesta del sol.
- La peregrinación a La Meca una vez en la vida.

El Islam también establece normas de comportamiento: permite la poligamia, define la autoridad del padre dentro de la familia y prohíbe beber alcohol, comer carne de cerdo y los juegos de azar. Todo musulmán debe ser un combatiente de la fe y se le recompensa con el paraíso si muere luchando contra los infieles.

La religión musulmana está dirigida por **imanes**, o sea, directores de oraciones, y por **ulemas**, que son doctores e intérpretes de las escrituras coránicas.



Cada año visitan el santuario de La Meca miles de peregrinos musulmanes.

Descubre...



La Meca

Ya antes de Mahoma **La Meca** era un lugar de peregrinación de los árabes. En esta ciudad existe desde época preislámica un centro religioso llamado **Kaaba** (casa de Dios), donde se conserva una Piedra Negra, probablemente un meteorito, que es venerada por los árabes.

- 1 Describe el santuario de La Meca teniendo en cuenta lo que has leído y lo que ves en la ilustración.
- 2 ¿Qué importancia tuvo La Meca en la vida de Mahoma? ¿Qué referencias a La Meca hay en los preceptos básicos del Islam?

LA MEZQUITA

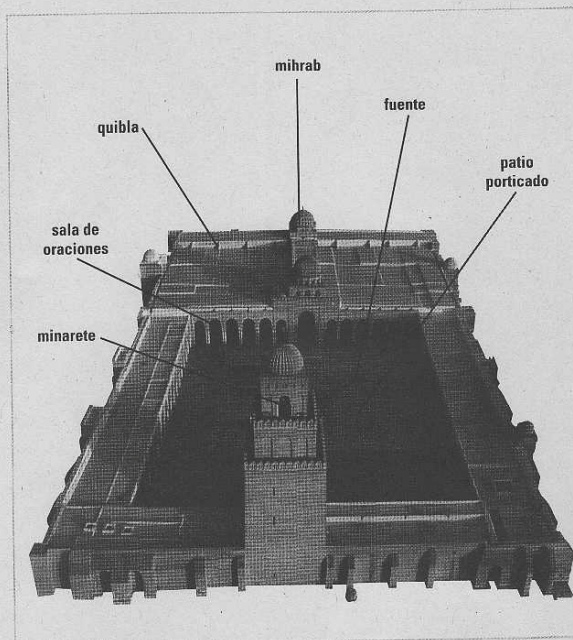
La **mezquita** es el edificio de culto donde los musulmanes realizan cada viernes sus oraciones colectivas bajo la dirección de un imán.

El punto más alto de la mezquita es una torre, el **minarete** o **alminar**, desde donde el muecín llama a los fieles a la oración.

El interior de la mezquita presenta un gran **patio porticado** con una **fuelle** para realizar las abluciones (purificaciones).

La **sala de oración** se divide en varias naves que miran hacia un muro, la **quibla**, que tiene un pequeño nicho, el **mihrab**, el cual indica la dirección de La Meca. El imán se sitúa en un púlpito desde donde dirige las oraciones.

- Define con tus propias palabras qué es una mezquita.
- Describe, según lo que has leído en el texto y lo que ves en la ilustración, la estructura de una mezquita y sitúa cada uno de sus elementos.
- Explica para qué se utilizaba el minarete o alminar.



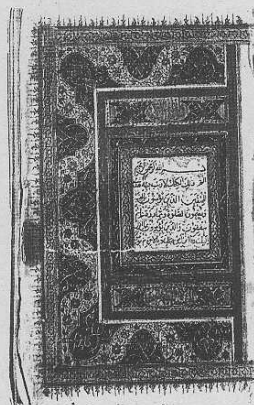
EL CORÁN

El **Corán** contiene las predicaciones de Mahoma, reunidas por sus discípulos después de su muerte. Está compuesto por artículos de fe, enseñanzas morales, oraciones, cuentos y decisiones jurídicas.

El Corán es muy importante en la vida de los musulmanes porque, además de ser la base de su religión, es la fuente del Derecho del Islam, pues los jueces actúan basándose en sus enseñanzas.

Algunos discípulos recogieron los hechos de la vida de Mahoma en otro libro, que se llama **Sunna** (tradición). Pero este segundo libro no es aceptado por todos los musulmanes; los que aceptan los dos libros se denominan **sunnitas**, los que aceptan sólo el Corán son los **chiitas**.

- Fíjate en la belleza de esta página del Corán, decorada con adornos de carácter geométrico. ¿Sabías que en árabe se escribe de derecha a izquierda?



Página de un ejemplar del Corán.



¿Te acuerdas?

- 1 ¿Qué impulsó a Mahoma a predicar una nueva religión entre los árabes?
- 2 Explica qué quiere decir que esa religión es monoteísta.
- 3 ¿Qué es la Hégira?
- 4 Anota los cinco preceptos básicos que son obligatorios para los musulmanes.

5 El Califato: un gran imperio islámico

5.1. LA RÁPIDA EXPANSIÓN DEL ISLAM

Al morir Mahoma, en el año 632, su religión se había extendido por toda Arabia.

Bajo el impulso de la guerra santa, que obligaba a los musulmanes a combatir por su religión, los árabes realizaron rápidas conquistas. Primero se apoderaron de las tierras más cercanas a Arabia, como Palestina, Siria y Egipto. Después avanzaron por Oriente hacia Persia y la India y, a través del Norte de África, llegaron a la Península Ibérica.

El enorme imperio conquistado por los árabes recibió el nombre de **Califato**, porque su jefe supremo, sucesor de Mahoma, era el **califa**, jefe político y religioso de todos los musulmanes.

En el año 661 la capital del Califato se estableció en **Damascos** (Siria), bajo la dinastía de los Omeyas. El Califato fue dividido en provincias o **Emiratos**, gobernadas por **emires**.

La mayoría de los habitantes de las tierras conquistadas (persas, egipcios, hispanos...) se convirtió al Islam y algunos de ellos participaron en el ejército o la administración del Califato, pero los altos funcionarios casi siempre fueron árabes.

5.2. LA CRISIS DEL CALIFATO

A mediados del siglo VIII, los Omeyas fueron vencidos en una guerra civil por una nueva dinastía, la de los Abasíes, que trasladaron su capital a **Bagdad**.

En la época abasí, la expansión del Islam se detuvo y muchos territorios fueron independizándose del Califato (Al-Andalus, Egipto...), aunque conservaron la religión islámica.

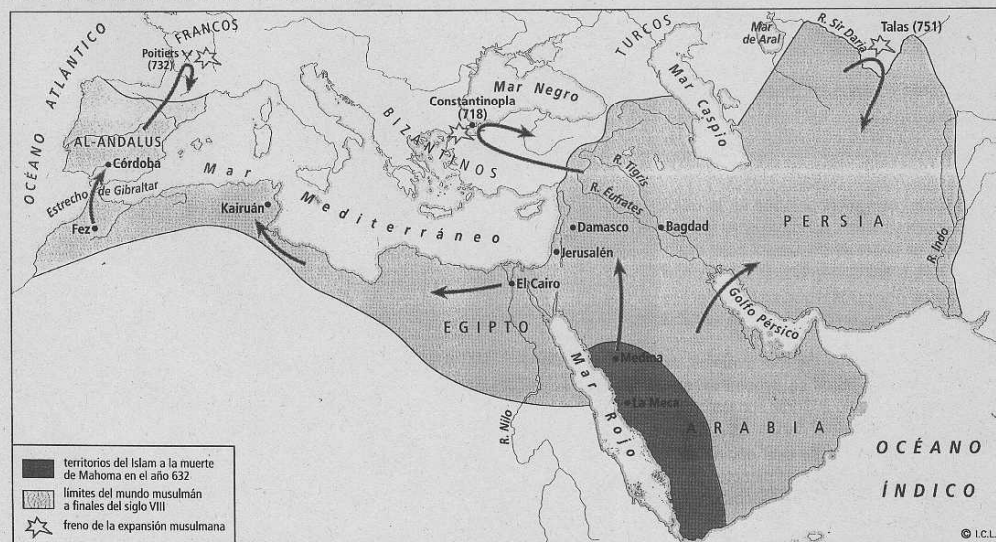
En el año 1055 los turcos se apoderaron de Bagdad y el Califato desapareció, pero los conquistadores se habían convertido al Islam y fueron continuadores de la política de conquista de los árabes.

¿Sabes interpretar...

el mapa del imperio musulmán?

- 1 ¿Dónde se originó el Islam?
- 2 Enumera los territorios que comprendía el imperio musulmán en el momento de su apogeo.
- 3 ¿En qué lugares fue detenida su expansión?
- 4 Localiza en el mapa: Damasco y Bagdad.

EL IMPERIO MUSULMÁN EN EL SIGLO VIII



5.3. UNA CIVILIZACIÓN URBANA Y MERCANTIL

Los elementos básicos de la economía del mundo islámico fueron la **agricultura**, la **artesanía** y el **comercio**. Además de mantener los cultivos propios de cada territorio, los árabes extendieron el regadío, mediante norias y molinos, y propagaron el cultivo del algodón y la caña de azúcar.

Los comerciantes árabes transportaban toda clase de productos de unas regiones a otras. De Asia obtenían sedas, algodón y especias; de África, oro, marfil y esclavos; de Europa, metales y armas.

Gracias al comercio prosperaron muchas ciudades (Damasco, Bagdad, Samarcanda, El Cairo y Córdoba) y, por ello, se puede decir que la civilización árabe fue fundamentalmente urbana.

Las ciudades constituían centros comerciales y artesanales. El **zoco** (mercado) era la zona más activa y a su alrededor se instalaban artesanos que a menudo vendían directamente sus productos.

Los artesanos estaban controlados por funcionarios del Estado que supervisaban la calidad, el precio y el proceso de elaboración de los productos. Con frecuencia, los distintos oficios se organizaban por barrios.



Miniatura de un manuscrito persa que relata la historia de Mahoma y los cuatro primeros califas. En ella puedes apreciar que los ejércitos musulmanes eran especialmente rápidos porque utilizaban caballos y camellos.



Esta miniatura del siglo XII muestra una reunión de artistas (músicos, poetas...) en un jardín cercano a Bagdad.

Descubre...

aspectos de la vida de los musulmanes

- 1 Describe la escena que se representa en la miniatura de la parte superior. ¿Qué personajes aparecen en este jardín?
- 2 Fíjate que en esa miniatura aparece una noria. Busca información sobre su utilidad y su funcionamiento.
- 3 En la miniatura de la izquierda se representa una batalla: describe los trajes, las armas y los animales que puedas identificar.

¿Te acuerdas?

- 1 ¿Qué dos ciudades fueron, sucesivamente, capital del Califato? ¿En qué países actuales se encuentran?
- 2 ¿Cómo y cuándo terminó el Califato de Bagdad?
- 3 Explica los aspectos básicos de la economía musulmana. ¿Qué técnicas aplicaron a la agricultura?
- 4 Explica algunas características del comercio en la época del Califato.
- 5 ¿Por qué se dice que la civilización árabe fue fundamentalmente urbana?

ANEXO VI

TRANSCRIPCIONES

CLASE DE CIENCIAS SOCIALES 2ºC

4d_J261104S

4d_J291104S

5d_J021204S

5d_J031204S

1v_J091204S

4d_J261104S

1 {Los alumnos están colocándose en sus sitios, el profesor
2 está parado, junto a su mesa, esperando a que todos estén
3 sentados. El ambiente es tenso puesto que el día anterior
4 regañó a unos cuantos alumnos por armar alboroto y porque
5 hoy ellos saben que les dará las notas de la primera
6 evaluación. Yo estoy comprobando que el magnetófono
7 funciona. Se ha perdido un minuto en el que el profesor
8 cambió a varios alumnos de lugar -ver croquis- cuestión
9 sobre la que hará referencia un poco más adelante}

10 **Profesor:** bueno // buenos días→
11 **Varios Alumnos:** buenos (días)°

12 **Profesor:** Lo↑ / primero voy a daros las→/ notas→de la
13 evaluación // y así si alguno quiere alguna aclaración
14 después se la- se la hacemos→ / venga (13") empezamos
15 Carmen↑&
16 **Carmen:**&¿qué?&

17 **Profesor:** &insuficiente↓
18 tres venga{El profesor se dirige a mí, yo estoy haciendo el
19 croquis en mi cuaderno} tendrás que cambiar algunos de- de
20 lugar te les buscas por hay están todos por aquí ¡vamos!
21 pero ya sabes quiénes son más o menos ¿no? {realizo un gesto
22 afirmativo con la cabeza} eeh Ernesto / sobresaliente /
23 ¿dónde andas? / te he bajado un punto / por bocazas / nueve
24 // Rodrigo

25 **Rodrigo:** hnm

26 **Profesor:** seis // Raúl // tres // Estela / insuficiente /
27 dos // Nicolau insuficiente tres // Mar[ta] =
28 {ruido de silla}
29 **Profesor:** =Marta {apellido} /
30 notable / siete // Ariadna / notable / siete // Mohamed /
31 insuficiente / dos // Emma {apellido} // suficiente / cinco
32 // Concepción / insuficiente dos // Natalia / bien / seis //
33 Jaime / insuficiente / dos / Raquel / sobresaliente / diez /
34 Amelia // notable / ocho / Ruth / insuficiente / dos
35 Miguel→ Ángel/ notable / ocho / Leire // bien / seis /
36 Santiago suficiente / cinco / Mariana / insuficiente / tres
37 // María / notable / siete / Teresa notable siete y / Xiao
38 Yün / (¿no está?)° / insuficiente tres / estas son vuestras
39 notas / {se dirige a Ernesto} tenías puesto un diez // te he
40 bajado a un nueve / por lo que ya sabes // puedes continuar
41 así mandaré también una nota a tus padres y si tú no cambias
42 en el futuro te (()) / ¿alguna aclaración? / ¿que alguno
43 quiera? / ¿de las notas? / pues si no hay ninguna aclaración
44 pasamos a comenzar ell- el tema (28") ya habíamos dicho
45 ayer que todo lo que hiciéramos desde ayer es segunda
46 evaluación / por tanto // lo tenéis en cuenta (17") / ¿no
47 teníamos ayer otra hoja de faltas? / ¿que os pregunté yo→?
48 (4")

49 **Profesor:** hay alguien / no sé quién es / que se ha dedicado-
50 no soy el tutor pero me es igual / el martes y el jueves a

51 poner aquí unaa- // una palabreja no sé→ quién es→
52 **Alumno:** (yo no)°&
53 **Profesor:** &nadie lo sabe / [¿esto se escribe solo?]
54 **Alumno:** [(())] {se oye algún
55 comentario, murmullo solapado al comentario del profesor}
56 **Profesor:** es que no lo sé / pero esto es un parte de faltas
57 / no es un→ (4") ¿eh? / aquí hay una / y aquí hay otra / ¿o
58 esta es de ayer? // esto no lo ha hecho nadie
59 (4")
60 **Profesor:** aparece solo // ¿luego nos dormimos también?
61 (7")
62 **Natalia:** pero profe / también llevan→ unos días
63 desapareciendo también los partes
64 {Emma, Carmen y Ariadna hacen gesto de fastidio ante los
65 comentarios de Natalia}
66 **Profesor:** sí pero no sois ninguno tampoco
67 **Natalia:** ¿y pa' qué lo vamos a (())?
68 **Profesor:** es casi seguro que os- que viene de otras clases /
69 a hacerlo / en esta clase nunca hacéis nada // pero es la
70 única clase donde la que faltan partes→ donde se pintan los
71 partes de faltas→ debe de ser que como aquí / de momento
72 alguien no está empezando a controlar las cosas→ /
73 (se?)está empezando a descontrolar pero→ / bueno / nos
74 controlaremos solos todos (4") COMENZAMOS EL TEMA // el tema
75 seis→ (7") segunda parte del libro que decíamos / ¿eh? /
76 ANtes de comenzarLE / os pasáis al tema uno / que dimos allá
77 porr / septiembre / que seguro que ya // casi lo hemos
78 olvidado // tema uno el apartado cuatro // {se oye el paso
79 de las hojas de los libros} cinco y seis (3") vamos a dar
80 un→ pequeño→ vistazo por encima a esos tres apartados y
81 recordamos // un poquitín lo que dijimos en aquella época /
82 y de esa forma mmh / unimos con el tema seis nos aclararemos
83 mejor un poco / lo que vamos a hacer / ¿eh? / VAMOS A VER el
84 apartado cuatro / ¿estamos todos con él? / nos habla- /¿os
85 acordáis del Islam? / Marta / ¿cuáles eran los deberes
86 básicos del Islam?
87 **Marta:** quee
88 **Profesor:** ¡A ver!
89 **Marta:** tenían quee // que irr // una vez a-/ en la vidaa //
90 aa (3")
91 **Santiago:** la (Meca)°
92 **Marta:** a la Meca&
93 **Profesor:** &otra obligación
94 **Marta:** eeh // mmhh / ayunar en el mes de Ramadam&
95 **Profesor:** &otra
96 **Marta:** eeh // intentaar el eeh / ir una vez a la Meca
97 **Profesor:** ¿cuántas veces al día?
98 **Marta:** cinco
99 **Profesor:** ¿tenían obligación de rezar? / ¡Mohamed! /

100 ¿cuántas veces al día? / ¿hay que rezar?
 101 **Mohamed:** (cinco)°
 102 **Profesor:** cinco veces al día / Otra
 103 **Marta:** la práctica de las limosnas&
 104 **Profesor:** &la práctica de las
 105 limosnas muy bien / la última&
 106 **Rodrigo:** &Y no hay más dios que Alah y Mahoma su
 107 [profeta]
 108 **Profesor:**
 109 [correcto] / esto sí os acordáis / ¿no? / también os
 110 acordáis quién fue el fundador del Islam
 111 **Alumno:** Mahoma
 112 **Profesor:** Mahoma // eeh este señor se tuvo quee marchar en
 113 una ocasión de la ciudad donde vivía a otra ciudad / Mohamed
 114 / ¿de dónde a dónde marchó?
 115 **Mohamed:** dee- de (())°
 116 **Profesor:** ¿pero cómo se llamaba la ciudad donde estaba y se
 117 volvió santa?
 118 (3")
 119 **Amelia:** (Medina)°
 120 **Profesor:** ¿eh?
 121 **Amelia:** Medina
 122 **Profesor:** [YY] =
 123 **Alumno:** [también]
 124 **Profesor:** =- y esta marcha de una ciudad a la otra /
 125 ¿cómo se llama?
 126 **Mohamed:** Sahoría {dice en árabe una palabra que al parecer
 127 no significa nada}
 128 **Profesor:** en castellano / dínoslo / que nos enteremos todos
 129 **Mohamed:** se llama Sahorías / sí
 130 **Profesor:** ¿EH?
 131 **Mohamed:** que se llama Sahorías
 132 **Profesor:** en el libro de castellano lo- lo ponemos de otra
 133 manera // lo hemos dicho varias veces→
 134 **Amelia:** hégira
 135 **Profesor:** LA hégira / ¿en qué año fue?
 136 **Amelia:** en el→&
 137 **Profesor:** &¡NO MIRES EL LIBRO!
 138 **Mohamed:** (())
 139 **Profesor:** esoo / es trampa / ¿eh?
 140 **Teresa:** seiscientos veintidós
 141 **Profesor:** seiscientos / veintidós / ¿antes o después de
 142 Cristo?
 143 **Teresa:** (antes)°
 144 **Rodrigo:** (después)°
 145 **Natalia y Rodrigo:** después
 146 **Profesor:** después de Cristo / ¿eh? / con lo cual / ellos
 147 comienzan a contar su vida / sus años 622 años después que
 148 nosotros / que llevamos el calendario a partir de
 149 Jesucristo / eso es lo que pone un poquito ahí / eeh / tenían

150 una norma- / los seguidores de Mahoma tenían una norma en su
 151 religión que era / extender / el Islam / por todo el mundo /
 152 y hacer lo que se llamaba // ¿cómo se llamaba eso dee→ /
 153 extenderlo→ / fuera como fuera? / era una obligación que
 154 tenían / ¿de hacer qué?
 155 **Rodrigo:** la Guerra Santa
 156 **Profesor:** la Guerra / Santa / correcto // eeh {carraspeo} /
 157 ¿vais siguiendo todos? // bueno pasamos / al cinco / miramos
 158 el mapa que tenéis en el apartado cinco {se refiere a la
 159 página 14 del tema 1, continúan con el repaso} que es el que
 160 nos interesa ahora // ese mapa que tenéis ahí- FIJAROS que
 161 Mahoma / siéntate bien {se está dirigiendo a Mohamed} está
 162 en Arabia mirad todos buscádmelo ahí en Arabia todos me
 163 buscáis dónde está la Meca→ dónde está Medina→ / acordaros
 164 que está pintado de verde fuerte // tienen la obligación de
 165 extenderse / y se van extendiendo por toda la parte esa de
 166 Asia y SE- y luego se van hacia África toodo el norte de
 167 África/ van conquistando /¿lo veis en el mapa todos?/¿sí o
 168 no? /
 169 **Alumno:** (sí)°
 170 **Profesor:** ¿sí? / pues yo no oigo nada
 171 **Alumno:** sí&
 172 **Varios Alumnos:** {a coro} & SÍ[ÍÍ]
 173 **Profesor:** [(())] se van extendiendo
 174 por toda África / hasta que llega justo en la parte de
 175 Marruecos→ / Mauritania→ / Túnez→ / JUSTO / en la parte /
 176 que / está / debajo / de / España / ¿lo veis casi todos ahí?
 177 **Varios Alumnos:** (sí)°
 178 **Profesor:** y esto es lo que me interesa que entendáis /
 179 porque una vez que están aquí / y que han conquistado todas
 180 esas tierras / y que ya practican el Islam / casi todos los
 181 habitantes de ahí / ellos siguen con la idea de que hay que
 182 seguir extendiendo el Islam / hay que seguir conquistando
 183 tierras / ¿quién les va a dar la oportunidad de conquistar
 184 más tierras? / ¿pasándose a Europa? // los españoles / les
 185 vamos a dar esa oportunidad / ¿eh? / antes dee seguir con el
 186 mapa (()) el apartado seis // el famoso Imperio Carolingio
 187 / que también lo pusimos en el examen / ¿os acordáis de
 188 Carlomagno?
 189 **Varios Alumnos:** sí
 190 **Miguel Ángel:** sí&
 191 **Profesor:** & ¿sí? / ¿quién era su padre?
 192 **Miguel Ángel:** (eehh)°
 193 **Profesor:** ¿cómo se llamaba? / que hicimos→ / ¿os acordáis
 194 que hicimos el esquema [(())]
 195 **Observadora:** [{tos}]
 196 **Raquel y Leire:** (Carlomagno)° (())
 197 **Raquel:** Pipinio el Breve
 198 **Profesor:** Pipinio el Breve yy / ¿y el abuelo? / ¿cómo se
 199 llam[aba?]

200 **Raquel:**
 201 [Carlos Martel]
 202 **Profesor:** CARLOS / Martel / ¿y qué hizo Carlos Martel? //
 203 ¿con los árabes? // de un intento que tuvieron
 204 **Rodrigo:** les expulsó de Francia
 205 **Profesor:** les expulsó de Francia / muy bien / NO LES
 206 permitió- / no les permitió que llegaran a Francia // yy les
 207 expulsó de allí / ¿tú te acuerdas de qué batalla?
 208 {dirigiéndose a Raquel}
 209 **Raquel:** no
 210 **Profesor:** ¿o en qué ciudad fue la guerra?
 211 **Rodrigo:** Poitiers
 212 **Profesor:** Poitiers / ¡muy bien! / FUE EL QUE LES EXPULSA DE
 213 FRANCIA / ¿esto lo recordamos todos un poquito?
 214 **Varios Alumnos:** {a coro} (sí)°
 215 **Profesor:** pues entonces ahora vamos aa- a irnos al temas
 216 seis[↑] / y a ver qué entendéis un poco qué
 217 **Observadora:** {Tos}
 218 **Profesor:** qué pasó en aquella época / ¡venga! (8") {se oye
 219 el pasar de las hojas. Tema 6: "Al-Andalus"} os sitúo yo un
 220 poquitín en- {carraspeo} después de lo que hemos hecho / os
 221 sitúo un poquito en→ cómo estaba el ambiente en España / y
 222 entenderéis un poco ahora / todo lo que ocurre en aquella
 223 época / ¿eh? / EN España estaban / acordaros / los Visigodos
 224 // ¿os acordáis de ellos / NO? / que habían (()) del
 225 cuatrocientos y pico por aquí (()) mucho / ESTABAN por aquí
 226 // Y // el rey que tenían se llamaba Rodrigo / y este señor
 227 había llegado a ser rey // después de una batallita //
 228 quitando el reinado / a los hijos / del rey que había muerto
 229 antes / un tal Vitiza / lee- le quita el reino / se pone él
 230 / y entonces / ¿qué hacen los partidarios de los otros
 231 chicos? / ¿qué os imagináis que hacen? / A ver
 232 **Raquel:** (no sé)°
 233 **Profesor:** ¿qué harías tú en su lugar? / te toca ser reina /
 234 viene otro / hay una guerra / la piERDES / ¿qué harías tú en
 235 su lugar? // ¿quedartee / sentadita en casa?
 236 **Raquel:** (noo)° / [me iría]
 237 **Santiago:** [(())] reconquistarlo
 238 **Profesor:** pero cómo / ¿si te han quitado y te han vencido? /
 239 ¿cómo lo harías? // pensad un poco lo que estamos hablando
 240 de los árabes→ del norte de África / España al lado→ / hay
 241 que cruzar sólo el estrecho→ / ¿qué haríais? {se oyen
 242 algunos murmullos} / A VER / ¿tú que harías? {dirigiéndose a
 243 Mariana}
 244 **Mariana:** ¿yo? / pediría ayuda°
 245 {Durante esta interacción donde responde Mariana porque el
 246 profesor le pregunta directamente y en la anterior -en la
 247 que Santiago responde *reconquistarlo*- Rodrigo tiene la mano
 248 levantada para contestar, pero el profesor, aunque lo ve,
 249 decide que participen otros}

250 **Profesor:** ¿pedirías ayuda? / PUES FUE LO QUE HIZO EL REY /
 251 pedir ayuda PERO / ¿a quién piden ayuda? // después de lo
 252 que estamos hablando / ¿a quién creéis que pedirían ayuda?
 253 (8")

254 **Profesor:** ¿quiénes son los que están más cerca / de España?
 255 / ¡Si lo estamos diciendo! / [¡en el mapa que habéis visto
 256 antes!]

257 **Varios Alumnos:** [((murmullos))]

258 **Raquel:** a los árabes

259 **Profesor:** a los árabes / piden ayuda / ¡a los árabes que
 260 están en Marruecos! / que están- es cruzar el estrecho /
 261 entonces les van a pedir ayuda diciendo que / vengan a
 262 luchar por ellos / en contra / de Rodrigo / para quitarle de
 263 rey / ni más[↑] ni menos[↓] / van / simplemente a pedir / ayuda
 264 / Y ELLOS / mandan primero una especie de delegación /
 265 mandan unos cuantos / que vengan un poco a ver cómo está el
 266 panorama / que analicen→ cómo están las fuerzas de
 267 Rodrigo→ / qué soldados tiene→ / en qué condiciones→ / si
 268 es posible vencerle→ / y todas esas cosas / vienen / lo
 269 miran- lo ven- lo estudian / y entonces deciden que esto es
 270 una tarea bastante fácil // que lo vieron fácil de poderles
 271 derrotar // ¿eh? / y es cuando los árabes / pasan a España
 272 con su ejército // y comienzan→ las batallas / que vamos a
 273 ver ahora (()) y a ver si con esto que hemos explicado /
 274 entendéis un poquito de qué va el tema / ¿vale? / venga
 275 vamos a comenzarle // ¿quién quiere leer? // comienzas tú
 276 {Jaime} / después tú {Emma} y luego tú {Amelia} / ¡venga!
 277 {leen página 88}

278 **Jaime:** *a principios del siglo VIII[↑] / los árabes / que ya*
 279 *dominaban todo el norte de África / iniciaron la conquista /*
 280 *de la Península Ibérica / puerta de entrada a Europa / la*
 281 *debilidad de los visigodos les permitió apode- apoderarse*
 282 *fácilmente del territorio peninsular / donde per-*
 283 *manecieron durante ocho siglos / desde el año / 711 hasta*
 284 *1492&*

285 **Profesor:** &DOS FECHAS que tenemos que aprendernos // éstas
 286 dos / ehh cuándo vinieron los árabes a España→ / el porqué
 287 vienen / que lo acabo yo de explicar (()) nos lo va a decir
 288 ahora en el libro[↑] / y cuándo son por fin / realmente
 289 expulsados de España / esto de expulsarles de España es muy
 290 relativo / es muy relativo porque fijaros que están aquí 800
 291 años / al cabo de 800 años de estar mezclándose→ /
 292 casándose→ / viviendo / con el resto de españoles y de
 293 españolas→ / realmente / pues entre el pueblo visigodo que
 294 estaba aquí y el pueblo árabe que viene / hay una mezcla tal
 295 dee- de gentes / que al final[↑] / no es que se eche a los
 296 árabes[↓] / sencillamente a aquellas personas que no se hacen
 297 de la religión cristiana y de esas cosas como veremos→ son
 298 los que realmente se marchan / el árabe que después se ha

299 ido mezclando con españolas oo la árabe con españoles y
 300 demás↑ / por aquí están los hijos los nietos los bisnietos /
 301 ¡son 800 años! / ¿eh? / ¿queda claro? / o sea que aquí
 302 tenemos al final una mezcla dee visigodos→ / árabes y
 303 demás→ que llegaron por aquí también {carraspeo} ¡seguimos
 304 leyendo!

305 **Jaime:** *tan prolongada presencia per- permite que aún hoy en*
 306 *día podamos encontrar abundantes huellas / de los modos de*
 307 *vida de los musulmanes en la arquitectura / la cultura / las*
 308 *formas artísticas / los sistemas de regadío / y también / en*
 309 *los nombres de muchos pueblos y ciudades*

310 **Profesor:** la compañera

311 **Emma:** *el estado que los musulmanes crearon en la Península*
 312 *Ibérica recibió el nombre de Al-Andalus / estado que no per-*
 313 *que no permaneció invariable durante 800 años sino que fue*
 314 *evo- evolucionando y permitiendo territorios a lo largo de*
 315 *todo el periodo {Emma se confunde en su lectura: (1) no hace*
 316 *pausas; (2) lee: "estado que no permaneció" en lugar de*
 317 *"ESTE estado no permaneció"; lee: "permitiendo" en lugar de*
 318 *"perdiendo". Sin embargo el profesor no la corrige} &*

319 **Profesor:** & otra cosa que tenéis
 320 que aprender bien es / QUÉ NOMBRE {carraspeo} / le dan los
 321 árabes a España / os lo pone ahí AL↑ / ANDALUS↓ (4") yy /
 322 ¿fue siempre el mismo territorio? / ¡pues mirad! / si pasáis
 323 laa- MIRÁIS el mapa que tenéis arriba↑ / no digo ese mapa↓ /
 324 un mapa que tenéis arriba a laa- la derecha parte superior /
 325 os lo pone con colores / id mirando las líneas→ / la
 326 leyenda que pone el mapa→ / y lo iréis entendiendo / los
 327 árabes↑ / conquistan España enn cuaatro o cinco años↓ (4")
 328 entre 711 vienen→ y en setecientos {Mohamed tose}
 329 dieciséis↑ / más menos / tienen conquistada toda España↓ /
 330 ¿eh? / prácticamente / les costó mu' poquito trabajo / luego
 331 veremos por qué // ehh y luego a partir de 718 comienzan ya
 332 los cristianos a reorganizarse↑ / y / a plantarles batalla↓
 333 / y ahí os pone más o menos / mirad la primera línea / la
 334 línea que tenéis // de color azul / que nos indica la
 335 entrada en Francia→ // ¿eh? / cuando son ya loo- hasta aquí
 336 llegaron en el 732 // si os fijáis luego en la línea que
 337 tenéis debajo / dice frontera hacia el 1040 / siglo XI / ya
 338 todo lo que está de verde→ // lo llevan los cristianos- lo
 339 han REconquistado // si bajáis a- a la otra línea / a la
 340 azul / ya han reconquistado los cristianos / hasta donde
 341 empieza lo marrón / y si os bajáis a la línea roja→ // en
 342 el siglo XIII los cristianos han reconquistado toda España
 343 MENOS↑ lo que se conoce con el nombre de reino / de Granada↓
 344 / que es eso que tenéis ahí // pintado de rosa // ¿lo
 345 entendemos? / ¡venga! pues continuamos

346 **Emma:** *podemos distinguir varias etapas / en la primera / Al-*

347 *Andalus era un Emitario depen[diente]=*
348 **Profesor:** [¿ERA?]
349 **Emma:** = EmiraTO dependiente del califa
350 *de Damasco del que más tarde se independizó / después se*
351 *proclamó el Califato de Córdoba que acabó di- dire- /*
352 *disgregándose / lo que dio lugar a la formación de los*
353 *reinos de taifas / la última etapa corresponde al reino de*
354 *Granada*
355 **Profesor:** VAmos a ver / antes de pasar la hoja // ¿os
356 acordáis de loo que eraa el Califa? // ¿quiÉN era el Califa?
357 **Santiago:** jefe supremo
358 **Profesor:** ¿jefe supremo? // ¿en qué sentido?
359 **Santiago:** (())°
360 **Profesor:** jefe supremo / POLÍTICO→ /[y→ religioso]=
361 **Santiago:** [(y religioso)°]
362 **Profesor:** = las
363 dos cosas↑ era el Califa↓ / HUBO dos califatos / hubo dos
364 ciudades que tuvieronn- donde vivió el Califa // ¿os
365 acordáis cuáles eran? // una nos lo ha dicho aquí ahora / ¿y
366 la otra cuál era?
367 **Santiago:** Irak
368 **Profesor:** en Irak / ¿pero cómo se llamaba la ciudad? / está
369 muy de moda ahora / sale en todos los [días]
370 **María:** [Bagdad]&
371 **Profesor:** &en el telediario&
372 **Santiago:** &
373 Bagdad&
374 **Varios Alumnos:** {a coro pero muy bajito}
375 &[(Bagdad)°]
376 **Profesor:**
377 [BAG/DAD] / ¿EH? / sale toodos los días en el telediario /
378 ¡bien! / ¿y qué era un emir→? / porque dice que luego se
379 convirtió en un Emirato / ¿qué era eso de Emirato?
380 (9")
381 **Profesor:** a ver Raquel / ¿qué era el emir?
382 **Raquel:** (no sé)° / (me acuerdo)° (4")
383 **Profesor:** ¡nadie!
384 (5")
385 **Profesor:** el delegado // ¡eh! / ¿David? {se equivoca de
386 nombre, le llama David pero en realidad se refiere a
387 Ernesto, sin embargo éste se da por aludido} y era el que
388 luego reunía las provincias / el Califato estaba dividido en
389 trozos digamos en proVIncias / y al frente de cada provincia
390 había un emir / que dependía siempre del califa / entonces
391 cuando aquí nos dice / que se hizo / Emirato independiente /
392 quiere decir / que la persona que lo estuvo dirigiendo
393 ROMPIÓ // con el califa / y se nombró a sí mismo / después
394 más tarde califa con lo cual tenemos dos califas / el del
395 Califato de todos los árabes↑ y de España↓ / ¿EH? // BUENO
396 // pregUNTa que tenemos debajo / vamos a ir haciéndolo

397 / ¡venga! / primera pregunta / leedla / y quien la sepa me
 398 laa- levanta el brazo
 399 (7")
 400 **Miguel Ángel:** Al-Andalus
 401 **Profesor:** pe- [lee la]
 402 **Miguel Ángel:** [¡ah! vale] / ¿qué nombre recibió el Estado
 403 creado por los musulmanes en la Península Ibérica? / Al-
 404 Andalus
 405 **Profesor:** la siGUIENTE pregunta
 406 **Natalia:** Observa el mapa / ¿qué evolución siguió la frontera
 407 entre / Al-Andalus y los territorios cristianos desde el año
 408 / 711 hasta 1492?&
 409 **Profesor:** &¿cuándo se lo hemos estado explicando hace un
 410 momentito? / lee la siguiente
 411 **Natalia:** ¿quién denominaba la Península [cuan]
 412 **Profesor:** [¿QUIÉN?]
 413 **Natalia:** ¡uy! / ¿quién dominaba laa Península cuando
 414 llegaron los árabes? &
 415 **Profesor:** & ¿quién vivía aquí en España cuando llegaron los
 416 árabes?
 417 **Ariadna:** (los visigodos)°
 418 **Natalia:** [los visigodos]
 419 **Varios Alumnos:** [(los visigodos)°]& {a coro y bajito}
 420 **Profesor:** & LOS visigodos /
 421 correcto / ¡venga! // EEEl esquema cronológico le tenéis
 422 hecho ahí / mirad a ver si le entendéis / y si no lo
 423 entendéis me preguntáis lo que no entendáis // id leyendo lo
 424 que pone al lado / ¿eh? (14") ¿lo entendéis?
 425 **Emma:** donde pone llegada de los / almohades
 426 **Profesor:** ¿EH?
 427 **Emma:** almolabes&
 428 **Profesor:** & bueno / ALMOHADES / en el 1146 / aquí
 429 llegan ehh / lo pone arriba 711 // conquista de los árabes /
 430 y esa que (()) es 300 años más tarde / los reyes cristianos
 431 van recuperandoo territorio / lo hemos visto antes en el
 432 mapa / y llega un momento en que loos ÁRABES que viven en
 433 España lo están viendo muy mal / ven que los reyes
 434 cristianos les van REconquistando todo el terreno / les van
 435 poco a poco empujando hacia el SUR / y entonces / ¿ellos qué
 436 hacen? / piden ayuda a otras tribus↑ / de Marruecos↓ /
 437 árabes↑ / musulmanas como ellos / piden ayuda diciendo /
 438 ¡oye! / ¡que los cristianos nos acaban echando de España! /
 439 venid a ayudarnos para volver a RECONQUISTAR otra vez parte
 440 del territorio / entonces vienen tribus como esta que se
 441 cita ahí / los almohades→ / los almorábides→ que luego más
 442 tarde vienen también→ / es gen- SON soldados árabes // que
 443 vienen a ayudarles / ¿eh? / venga / ¿alguna pregunta más?
 444 **Natalia:** eeh / que / ¿cuál es el río Guadalupe?
 445 **Profesor:** ahí lo tienes marcado en el mapa / Pasa la hoja
 446 (3") abajo del todo / piensa que vienes de África /

447 búscatelo ahí abajo qué es lo que tienes puesto // fue la
 448 primera batalla que libraron / los árabes↑ / contra los
 449 visigodos↓ / en el 711 / ¿eh? / esa es la primera / LUEgo si
 450 os fijáis en las flechas / ya que habéis pasado la hoja /
 451 seguimos con ella / apartado número 1 / si miráis el mapa //
 452 ahí veis un poco cómo fueron los árabes conquistando España
 453 // si seguís las flechas
 454 {Mohamed y Raúl, que están sentados uno al lado del otro, se
 455 hablan y se ríen de algo}
 456 **Natalia:** profe / ¿y eso que está como soles qué son?
 457 **Profesor:** lo que están como soles [son]
 458 **Alumno:** [la resis]tencia
 459 (visigoda)° / la resistencia visigoda pone / en la
 460)leyenda)° &
 461 **Profesor:** & ¿PERO si
 462 es que la leyenda no la has leído! / ¿eh?&
 463 **Natalia:** &Claro
 464 **Profesor:** ¡Claro! / ¿y qué hemos (()) cuando leemos un
 465 mapa?
 466 **Varios Alumnos:** leer la leyenda &
 467 **Profesor:** &que es lo primero que
 468 tenemos que leer // luego léetelo /¡venga!
 469 **Natalia:** y eso de- donde están los visigodos
 470 {entra el conserje para recoger el parte interrumpiendo la
 471 pregunta de Natalia. Todos esperan a que el conserje salga
 472 para proseguir con la clase}
 473 **Conserje:** permiso / ¡Buenos días!
 474 {se oyen algunos murmullos, pero muy bajitos}
 475 **Conserje:** buenos días {a modo de despedida}
 476 **Varios Alumnos:** (adiOs)° {bajito y de forma educada algunos
 477 alumnos le saludan}
 478 **Profesor:** EHH / perdona / ¿decías?
 479 **Natalia:** quee / los soles estos / pone resistencia visigoda
 480 / ¿ahí era donde están los visigodos?&
 481 **Profesor:** &¡NO! los visigodos andan más
 482 menos por España / por todo el territorioo- no olvidéis
 483 también que había otras tribus que llegaron cuando los
 484 visigodos / ¿os acordáis de aquello que decíamos / los
 485 astures→ / los cántabros→ / los mascoones→ / ¿os acordáis?
 486 / también een la parte de Galicia (()) vosotros / ¿cuáles
 487 eran? / ¿a que ya se nos ha olvida'o?
 488 **Natalia:** los galos
 489 **Alumno:** ¿los qué?
 490 **Profesor:** ¿LOS? // los que quedaron por la parte de Galicia
 491 / ¿quiénes fueron?
 492 **Natalia:** los celtas
 493 **Profesor:** los / Suevos {Se oyen algunas interjecciones de
 494 exclamación, dando a entender que ya recuerdan}// y entonces
 495 toda esta gente más o menos conviven se mezclan / pero
 496 llega un momento en que / tienen también sus problemas /

497 ¿eh? / y de hecho cuando los árabes vienen a España / el rey
 498 visigodo Rodrigo está luchando contra los vascones / por la
 499 parte dee- del País Vasco / ¿eh? / ENtonces viv- Viven por
 500 toda España / lo que ocurre / es que / ehh cuando hay una
 501 batalla normalmente ell jefe del ejército / centra suss
 502 soldados en puntos determinados para cortar el avance del
 503 enemigo // y ahí esoos soles que dices tú que hay ahí / lo
 504 que te quieren decir es que es donde // los visigodos /
 505 ofrecieron más resistencia / para ser vencidos / eso es- no
 506 es que vivieran / sólo ahí / BUENO mirad el mapa / ¿alguna
 507 pregunta más? / ¿de cómo nos fueron conquistando? / yy /¿en
 508 qué poquitos años? / ¿eh? / en cuatro o cinco años tenían
 509 TO'l país conquistado / VAMOS a comenzar a leer / VAMOS a
 510 leer primero el cuadro ese amarillo que tenéis ahí arriba //
 511 ¡Raúl! {se oyen unas risas} / Ay perdón / me había pedido de
 512 leer alguien por allí antes / ¿eh? / luego lees tú / ¡el
 513 cuatro!

514 **Amelia:** *La derrota de don Ro- Rodrigo / la llegada del*
 515 *ejército al mando de Tariq / había sido provocada por los*
 516 *misimos visigodos / pues habían pedido ayuda a los musulmanes*
 517 *del Norte de África contra el rey d- don Rodrigo / un*
 518 *historiador árabe cuenta lo siguiente: Estando en el Norte*
 519 *de África / Muza nombró jefe de la vanguardia / al persa*
 520 *Tariq / para que fuese a Hispania con / 7.000 guerreros / en*
 521 *su mayor parte bereberes / pues había muy pocos árabes [y*
 522 *lle]*

523 **Profesor:** [¡A VER!] / ¿BEREBERES? / fijaros que os dice
 524 bereberes y luego nos habla de árabes y que había muy pocos
 525 árabes / a ver síi→ distinguimos un poco esto / la palabra
 526 bereber / ¿qué quiere decir? / {Natalia levanta enseguida la
 527 mano} ¿te acuerdas?

528 **Natalia:** eeh las personas que están en el norte de África
 529 **Profesor:** las personas / que están / en el norte / de África
 530 / cuando hablamos de bereBER estamos hablando de los
 531 habitantes DE / Marruecos→ / Mauritania→ / Túnez→ /

532 Argel→ / Argelia→ / estos países del norte / se les llama
 533 bereberes / no es ningún insulto / es que es su nombre / se
 534 llaman así o sea que si alguien del norte de África le d- le
 535 llamaran bereber→ / ES su nombre→ / lo que pasa que hoy
 536 día no sé cómo lo tomarías / ¿cómo lo tomaríais eso /
 537 Mohamed? / ¿si alguien te dijera bereber→? / ¿lo tomaríais
 538 como un insulto?

539 **Mohamed:** ((si em bereber no))

540 **Profesor:** ¿no lo usáis nunca? / ¿vosotros? / ¡no! bueno pues
 541 en castellano es el nombre que se usa digamos según la Real
 542 Academia todos los habitantes del norte de África / eso que
 543 llamamos el Magreb / esos países / se les llama bereberes /
 544 y LUEGO nos dice que es que ÁRABES había pocos // ¿por qué
 545 ahora esta distinción entre bereBER y árabe? / volved al
 546 mapa ese que teníamos antes dee // del apart- ¡no! deel tema

547 1 (4") {pasan hojas} a ver si esto os queda claro (3")
548 páginaa
549 **Alumna:** (catorce)°&
550 **Profesor:** &CATORCE / A ver si mirando el mapa loo
551 veis bien / ¿qué diferencia hay entre bereBER yy árabe? / no
552 tienen nada que ver / ¡eh! / lo que pasa es que normalmente
553 / a nivel de calle se les confunde / se piensan que son
554 todos iguales / se dice ¡un árabe! / por ejemplo a Mohamed /
555 ¿te podríamos a? ¡Mohamed! {le llama la atención porque se
556 ha despistado} / ¿te podríamos aplicar a ti el nombre de
557 árabe?
558 **Raúl:** no porque no viene de Arabia
559 **Natalia:** ¿no (())?
560 **Profesor:** {dirigiéndose a Raúl} le he preguntado a él / pero
561 bueno / has contestado bien / eh Raúl / pero tienes que
562 acostumbrar a respetar el turno de los demás / eeh a Mohamed
563 / no podríamos llamarle árabe / ¡estaríamos cometiendo un
564 error! / ¡aunque ellos en el mundo se llaman árabes! / esto
565 es muy curioso // no les gusta que les llamemos bereberes[↑] /
566 pero sí les gusta que les llamemos árabes[↓] / en cambio a los
567 árabes[↑] / no les gusta que llamemos a los del norte de
568 África árabes[↓] // ¿por qué pensáis que ocurre esto?
569 **Jaime:** (porque)°
570 **Profesor:** ¡a ver!
571 **Jaime:** porque los árabes no están justo al norte dee- de
572 África
573 **Profesor:** ¿quiénes serían los árabes? / realmente
574 **Ariadna:** los [quee]°
575 **Profesor:** [como] ha dicho Raúl
576 **Varios Alumnos:** {a coro} (los de Arabia)°
577 **Profesor:** ¡los de Arabia! Y[↑] países que están en la parte de
578 Asia[↓] / cerca de Arabia // los sirios→ / los jordAnos→&
579 **Raúl:** & persas
580 **Profesor:** persas→ / ¡esos son realmente los árabes! a los
581 que se conoce con el nombre de árabes / todos los del norte
582 de África[↑] son bereberes[↓] / no son árabes // ¿por qué /
583 normalmente a los árabes- A los bereberes no les importa que
584 les llamemos árabes? y de hecho ellos mismos se
585 autodenominan muchas veces cuando hablan de ellos árabes
586 **Natalia:** porquee
587 **Profesor:** {dirigiéndose a Ernesto} te has ausenta'o de la
588 clase no sé por qué / si tal vez es por el nueve / pero
589 estamos en clase / ¿eh? / y muebles quiero los justos {a
590 continuación se dirige hacia Natalia para que continúe con
591 lo que iba a decir}
592 **Natalia:** porque al-zaron suu religión cuando los
593 conquistaron
594 **Profesor:** no / suele ser por un tema / de
595 **Natalia:** o de
596 **Profesor:** hmm / vamos a ver cómo lo escrituran en el libro /

597 es un temaa↑ / de aceptación social↓ // normalmente los
 598 árabes / se consideran y dadas sus circunstancias
 599 políticas→ sociales→ etcétera suelen tener más aceptación
 600 a nivel de gente de la calle / por ejemplo↑ quee las
 601 personas quee viven en el norte de África↓ / ¿eh? yy incluso
 602 dentro del mundoo musulmán↑ vamos a decir que ahí entran
 603 todos↓ se considera que tienen más nivel económico los
 604 árabes↑ que los bereberes↓ (3") y entonces ehh ELLOS /
 605 prefieren el nombre de árabe↑ al nombre de bereber↓ como nos
 606 acaba de decir Mohamed ellos eso no lo usan jamás↑ // es
 607 algo que detestan aunque es como realmente se llaman en la
 608 Real Academia Española / ¿eh? / yy prefieren el otro↑ porque
 609 unifica más y tiene otraa- otra aceptación social↓ // ese es
 610 el único motivo realmente por el que existe- por el que
 611 existe todo esto a nivel de España ehh el concepto este
 612 nuestro / ¿eh? / ellos luego↑ / dentro dee- de su mundo↑
 613 pues tendrán otro↓ / ¡seguimos!

614 **Amelia:** *y llegaron en el año 92 /711/ en los cuatro únicos*
 615 *barcos que tenían / los cuales fueron y vinieron con*
 616 *infantería y caballería / que se iban reuniendo en un monte*
 617 */ situado a la orilla del mar hasta que estuvo completo todo*
 618 *su ejército*

619 **Profesor:** ¡A ver Amelia! / ¿por qué nos pone ahí no- que
 620 llegaron en el año 92 y luego nos pone entre paréntesis 711?
 621 {levantan la mano Ariadna y Jaime}

622 **Jaime:** (porque)°

623 **Profesor:** Ariadna&

624 **Ariadna:** &Porque es año 92 para ellos y 711 para
 625 nosotros

626 **Profesor:** ¿crees que la fecha está bien / Ariadna? // ¿te
 627 acuerdas cuándo comienzan a contar ellos suu- su calendario?
 628 / ¿en qué año?

629 **Ariadna:** 622

630 **Profesor:** pues mira a ver si te da bien esa cuenta / que me
 631 da a mí que no está bien esa cuenta // porque si a 711 le
 632 quito 622↑ me da que no me salen a mí 91 años↓ // mira a
 633 ver→ // así hecho por encima no me sale a mí me parece eso

634 **Alumno:** ochenta y [(nueve)°]

635 **Ariadna:** ` [ochenta] y nueve

636 **Profesor:** es un error que tiene el libro no sé por qué así
 637 quee ¡cambiadlo!

638 **Natalia:** que serían 75

639 **Profesor:** ¡no! serían 89 de la era árabe no noventa yy

640 **Leire:** dos

641 **Profesor:** DOS que nos pone ahí

642 **Natalia:** ¡ah sí!

643 **Profesor:** si a 711↑/ el nuestro↓ / le restamos el 622 de
 644 ellos↑ / nos queda 89 no 92↓ (12") Seguimos / ¿perdona?&

645 **Rodrigo:** & no quee /
646 ¿el berebere no ess también una lengua?
647 **Profesor:** sí es laa- pero see conoce como las personas que
648 viven enn Y ES un idioma↑ / el bereber↓
649 **Rodrigo:** hmm
650 **Jaime:** ¿no es lo mismo el berebere que el árabe?
651 **Profesor:** no // ehh / ¡cuidado con esto! / ya os he dicho
652 muchas veces↑ / que tenemos que aprender ((a)) simplificar
653 muchísimo↓ / a veces cuando hablamos de las personas que
654 vienen de fuera↑ eeh tenemos la manía↑ / lo hemos comentado
655 más de una vez ya con lo de loss CHInos / a todos los que
656 vemos con rasgos orientales decimos ése ése es chino / he
657 esta'o en un restaurante CHIno / he ido a una tienda de todo
658 a 100 / CHIno / he visto uun compañero- tengo un compañero /
659 CHIno / yy nos es igual que sea japonés / que chino / que
660 sea de Camboya / que sea de Vietnam / a todos les llamamos
661 chinos↑ {Miguel Ángel se da la vuelta y le vocaliza sin
662 pronunciarlo en alto "pues sí"} y os he dicho muchas veces
663 que eso tampoco os gustaría a vosotros→ que nos llamaran /
664 no sé / polacos / {se oyen murmullos de exclamación} todos
665 somos blancos en Europa↑ / y tenemos unos rasgos muy
666 parecidos↑ / pues si dijéramos ¡vamos todos polacos!↓ //
667 ¡pues a ellos tampoco! {Mohamed sonríe ante los comentarios
668 del profe y mira a todos sus compañeros, en general todos se
669 sonríen}
670 **Natalia:** [pe] {Natalia trata de decir algo, pero el
671 profesor no la oye}
672 **Profesor:** [si Moha]med es marroquí pues no le gustará que le
673 llamemos / pues yo que sé / tunecino / no oye↑ / perdona que
674 yo soy de marruecos / y además con mucho orgullo↓ / entonces
675 tenemos que tener este cuidado / ¿eh? / que tendemos aa
676 simplificar y llamar a todos por el mismo nombre↑ [luego
677 noo] =
678 **Natalia:** [es que profe]
679 **Profesor:** =[no tie]nen nada
680 que ver eso
681 **Natalia:** que son mu' parecí'os / que no se les distingue / a
682 nosotros de los polacos sí (()) (no)°
683 **Profesor:** aquí hay unos pocos túu- meto aquí a una polaca
684 que por cierto tenemos alguna aquíi por el instituto / y tú
685 no te enteras de las de la (()) / ¿por qué? / porque son de
686 ras- son también dee color de piel más blan- blanco como
687 nosotros→ / rasgos físicos mu' parecidos a nosotros / y tú
688 no te enteras / y de hecho tú tienes aquí a Nicolau mismo /
689 ¿de dóndee es Nicolau?
690 **Natalia:** de Rumania☐
691 **Profesor:** ¿y qué? / y entra cualquiera en clase↑ y éel no
692 distingue si Nicolau es rumano↑ / es español o francés / ES

693 / una persona más↑ / que tenemos en clase↓ y punto / si a
694 eso dee ellos noo- tú no les distingues a lo mejor tanto↑ /
695 como tampoco ellos distinguen a los de por aquí↓ / pero si
696 yo soy español soy español y no me gusta que me llamen
697 polaco o me llamen francés // ¿entiendes? / luego al CHino↑
698 / si es de China pues le gustará que le llamen chino↓ / pero
699 si es japonés↑ fíjate la gracia que le hará aal hombre /
700 quee le llamen chino&
701 **Natalia:** &PUES A MÍ no me molestaría que si no
702 saben cómo son los rasgos de mi país↑ (()) me molestaría
703 **Profesor:** pues lo mejor que tienes que hacer es↑
704 pre/gun/tar↓
705 **Miguel Ángel:** de dónde eres&
706 **Profesor:** & de dónde eres / y punto / y de
707 esa forma nos evitamos↑ / todo esto↓ / si es rumano↑ pues es
708 rumano↓ yy / ¡a mucha honra! // y tú eres española↑ ¡pues
709 española!↓ / y a mucha honra también↑ / y los dos estamos
710 aquí↑ y punto↓ / y no pasa nada↓ / pero en lugar de
711 preguntar es decir / ¡ah! pues este como tiene rasgos de
712 esto / ¡hu! / el calificativo / o por ejemplo↑ / a la otra
713 compañera otraa- otro defecto que tenéis muchas veces cuando
714 veis / de laas personas que son de Centro América // o de
715 Suramérica a todos les calificamos también con el mismo
716 NOMbre↑ pueess / ¡suramericano! // suramericano / pero dentro
717 de eso↑ / ¿de qué país es?↓ / (()) cuesta trabajo saberlo↑
718 y cuando hablamos→ de la compañera↑ pues usar el nombre de
719 su país↓
720 **Natalia:** me parece que es de Ecuador
721 **Profesor:** CREES / ¿se lo has preguntado alguna vez?
722 **Natalia:** ¡sí! pero es que ya no me acuerdo bien
723 **Profesor:** ¿se lo dices?
724 **María:** (de Ecuador)°
725 **Natalia:** ¿has visto?
726 {risas de los compañeros}
727 **Profesor:** ¡pues si es de Ecuador↑! lo que no podemos decir
728 ¡ah! yo tengo una compañera suramericana / [¡oye un
729 momento!]
730 **Natalia:** [¡AH NO! PUEESS] a
731 Xiao Yün y a ella también se lo hemos pregunta'o y a
732 Nicolau&
733 **Profesor:**
734 &Pues es lo que tenéis que hacer ¡digo!
735 **Natalia:** ¡ah! puees
736 **Profesor:** y [(())]
737 **Natalia:** [es que] Xiao Yün es de China
738 **Profesor:** bueno / vale pues [(()]=
739 **Varios Alumnos:** [risas]
740 **Profesor:** =¡pero no todos los que

741 sean con aspecto físico como el de Xiao Yün van a ser
 742 chinos!↑ / yy→ tú sabes que esto lo hacemos siempre↓ /
 743 ¿DÓNDE VAS?↑ / a un restaurante chino↓ / ¡ah!↑ igual son de
 744 Corea↓ {risas y comentarios entre compañeros}/ en fin↑ que
 745 tenemos que tener un poquito de cuidado con esas cosas /
 746 ¿vale? / seguimos

747 **Amelia:** Al tener noticia de estos hechos el rey Rodrigo que
 748 estaba en Pamplona / preparó contra Tariq un gran ejército y
 749 se dirigió hacia el sur / pero Muza mandó a Tariq 5.000
 750 hombres más de manera que su ejército llegó a 12.000 /
 751 encontrándose Rodrigo y Tariq en un lugar junto al río
 752 Guadalete / pelearon encarnizadamente / el ejército de
 753 Rodrigo era superior / pero sus alas derecha e iz- izquierda
 754 / mandadas por nobles enemigos del rey / huyeron y Rodrigo
 755 fue derrotado

756 **Profesor:** fijaros aquí nos cuenta una cosa muy curiosa / eel
 757 rey Rodrigo / se fía / de las tropas // que consigue reunir↑
 758 y dentro de sus tropas // se le meten muchísimos que son de
 759 esos que os conté antes que él haya ganado en guerra antes a
 760 los que iban en el lado de su padre↑ / entonces cuando ven /
 761 que están luchando contra el ejército árabe / ¿qué hacen?

762 **Alumno:** [(())]

763 **Profesor:**[dicen /] esta es nuestra ocasión / nos pasamos al
 764 enemigo↑ // y entonces el otro se encuentra con que gran
 765 parte de su ejército se pasa al enemigo↑ y lucha contra
 766 loss- los que quedan↓ / y claro (()) menos / ¿eh? / o sea
 767 ahí hub- hubo venganzas→ / y hubo de todo / por otro lado
 768 pues en parte↑ / normales↓ / ¡seguimos leyendo! / comenzamos
 769 con el 1.1 / ¿eh? / ¡Nicolau! / ¡venga!

770 **Nicolau:** la conquista / a principios del sigloo / ocho / un
 771 ejército musulmano / formado en sU mayoría por / bere /
 772 beres→

773 **Profesor:** BERE[RES]

774 **Nicolau:** [¡BERE]beres! / procedentes del Norte de
 775 África / y dirigido por una / minoría árabe al mando de /
 776 TArin / atravesó el estrecho de / Gibraltar y des-
 777 desembarCÓ en la Península Ibérica que / estaba gobernada
 778 por los / vi /(silogos)º- visigodos

779 **Profesor:** ¿visi?

780 **Nicolau:** godos

781 **Profesor:** visigodos / ¡muy bien! / EEHH a ver / subrayáis
 782 ahí por si alguien no lo (()) o no se acuerda / la palabra
 783 bereber / hemos dicho / habitante / del norte / de África
 784 (8") yy árabe // habitante / de Arabia / y países /
 785 limítrofes (4")

786 **Emma:** (¿y países?)º
 787 (2")

788 **Emma:** ¿y países?

789 **Profesor:** limítrofes / que están al lado (8") ¿alguna

790 pregunta?
 791 (3")

792 **Profesor:** pues continuamos leyendo / Nicolau
 793 **Nicolau:** tras vencer al rey visigodo don Rodrigo en la
 794 batalla / del río / Guada / lete / en julio del año
 795 (seiscientos)^o onCE / los musulmanos hicieron algunas
 796 expediciones en / pillaje / al darse cuenta de la de[bili]
 797 **Profesor:** [¿qué es] eso del pillaje? / se
 798 dedicaron al pillaje / ¿qué es eso? // ¿qué os imagináis que
 799 es esto? / esa palabra

800 **Jaime:** al robo
 801 **Profesor:** al robo / a coger / todo / lo que podían o
 802 destruirlo / eso es pillaje / ¿eh? / ¡venga! / continuamos
 803 **Nicolau:** al darse cuenta de la debilidad del Estado visigodo
 804 un nuevo[↑] / ejército / más numeroso que el anterior al mando
 805 del / gobernador / del Norte de África / Muza / em/pren/dió
 806 la conquista de la Península / los musul[manos]
 807 **Profesor:** [¡María!] / continúa
 808 **María:** los musulmanes se apoderaron de Toledo / capital del
 809 reino visigodo y en cuatro años dominaron todo el territorio
 810 peninsular / aunque en la- en la Cordillera Cantábrica y en
 811 los Pirineos quedaron pequeños núcleos de hispanos
 812 independientes / el dominio tan rápido de la Península se-
 813 se explica porque los musulmanes apenas encontraron
 814 resistencia / MUchos nobles visigodos se convirtieron al
 815 Islam para conservar sus tierras y los campesinos dominados
 816 POR los visigodos no tuvieron INconveniente en someterse /
 817 al poder de los nuevos conquistadores
 818 **Profesor:** BIEN / ¿alguna pregunta de esto?
 819 (3")

820 **Profesor:** ¿QUIÉnes son los que realmente nos conquistan?
 821 vamos a saltarnos un poco el tema uno- el apartado uno //
 822 eeh ¿me hacéis del te acuerdas los tres ejercicios primeros?
 823 (22") {todos apuntan en sus cuadernos la tarea} y nos
 824 pasamos al apartado cuatro (10") {pasan las hojas} vamos a
 825 dejar un poquito lo de las guerras para la próxima clase /
 826 batallitas→ / y vamos a ver // ¿qué personas / y qué grupos
 827 de personas / mejor dicho / se encuentran una vez que los
 828 árabes llegan a España // y los bereberes / conquistan
 829 España / ¿qué grupos sociales tenemos en España? // cuando
 830 ya pasan los años→ / ¿eh? / llegamos al 800→ / llegamos al
 831 900→ (4") ¿qué GRUpos de personas tenemos aquí? // ¡vamos a
 832 ver!

833 **Rodrigo:** eeh la economía
 834 **Profesor:** ¡no! la [sociedad] =
 835 **Rodrigo:** [(la sociedad)^o]
 836 **Profesor:** = 4 / 2
 837 **Rodrigo:** la sociedad musulmana constituyó un mundo f-
 838 fuertemente urbanizado / en contraste con la rurali-
 839 ru/ralización de los reinos cristianos / la ciudad fue el

840 *centro de la actividad económica y también un importe centro*
841 *administra[tivo]*

842 **Profesor:** [¿UN?]&
843 **Rodrigo:** & un
844 *importante centro administrativo político y cultural / la*
845 *sociedad de Al-Andalus / estaba formada por una mezcla de*
846 *gentes distintas razas / culturas y religiones / los mismos*
847 *constui- conquistadores eran diferentes entre sí / aunque*
848 *todos eran musulmanes de religión*

849 **Profesor:** todos practican la misma religión↑ pero ya hemos
850 dicho que había dos grupos↓ / árabes↑ y musulmanes↓ / EEH /
851 Mariana // vamos a ver dentro de los conquistadores lo que
852 nos dice / ¡venga!

853 **Mariana:** la conquista / los árabes y los / sirios poco nu-
854 poco numerosos pero / se poseían // los / altos cargos y se
855 quedaron con los mejores tierras / los beliberes

856 **Profesor:** ¿LOS?
857 (2")

858 **Profesor:** pronúncialo bien sin miedo

859 **Mariana:** los bere/[be]

860 **Profesor:** [BEREBERES] / [venga]

861 **Mariana:** [(())] procedentes del
862 Norte de África eran / más numerosos pero no / estuvieron
863 tanto / bene[fcios]

864 **Profesor:** [¿NO?]=

865 **Mariana:** =NO TUVIERON tantos beneficios / de la
866 conquista

867 **Profesor:** COrrrecto / Ernesto [los]

868 **Ernesto:** [los]

869 **Profesor:** [los conquis]=

870 **Ernesto:** [los hispanos]

871 **Profesor:** = -los hisPANos / ¡a ver!

872 **Ernesto:** los muladíes / eran los hispanos convertidos al
873 Islam / formaban la mayoría de la población de Al-Andalus

874 **Profesor:** fijaros que por un lado nos analizan los que
875 vienen de fuera↑ / y luego / de los que estaban aquí↑ / unos
876 / se hacen musulmanes→ / otros siguen siendo cristianos↓ /
877 sigue

878 **Ernesto:** los mozárabes / eran los cristianos que conservaron
879 su religión / vivían en- vivían en las ciudades dedicados a
880 la artesanía y al comercio / su número no era muy elevado /
881 a partir del siglo IX los mozárabes sufrieron persecuciones
882 religiosas / por parte de los emires y muchos de ellos
883 emigraron hacia los reinos cristianos del Norte / los judíos
884 / vivían en las ciudades y solían ser artesanos y
885 comerciantes también destacaron en la ciencia y la medicina

886 **Profesor:** BUEno // ¿alguna pregunta de esto? // puees lo
887 vamos a dejar aquí (5") me han traído unas hojas / yo
888 supongo que es para que las llevéis a casa / y se las deis a
889 vuestros padres / paraa votaciones a representantes de

890 padres al consejo escolar / vais cogiendo una hojita / yy
891 pasando // y luego lo leéis / ¡venga! (21") {se oyen
892 murmullos pero nada de alboroto} ¿sobran?
893 (12")
894 **Alumna:** ¡mira!
895 **Profesor:** ¿eh?
896 **Natalia:** (())
897 **Profesor:** ¿quién es?
898 {conversación sobre las representantes del consejo. Suena el
899 timbre y comienza el alboroto. Se despiden del profesor y
900 nos vamos}

4d_J291104S

1 {Antes de que llegue el profesor los alumnos hablan entre ellos
2 por grupos, hasta que llega el profesor, saludan y se van
3 sentando poco a poco hasta que la clase queda en silencio. El
4 profesor no verbaliza nada, simplemente se sitúa en su lugar y
5 les mira, los estudiantes parecen saber que "la norma" es
6 sentarse y quedar en silencio}

7 **Profesor:** buenos días

8 **Varios Alumnos:** buenos (días)°

9 **Profesor:** vamos a comenzar (49") {durante este intervalo el
10 profesor está buscando algún material entre sus cosas. Mientras
11 tanto los estudiantes hablan entre ellos con tono de voz bajo. Se
12 oyen los comentarios de Ernesto y de Miguel Ángel porque, además
13 de ser de los que más hablan en clase, uno de los micrófonos está
14 situado muy cerca de ellos} Raúl↑ {le cambia de sitio:
15 habitualmente se sienta con Xiao Yün en penúltima fila y pasa a
16 sentarse junto a Mohamed en tercera fila columna de la derecha}
17 (40") bueno pues comenzamos ya hoy / con la segunda evaluación
18 (7") a ver Ernesto

19 **Ernesto:** ¿yo? // ¡espera! // quee / ¿el tema 5? / ¿no?

20 **Miguel Ángel:** sí / cultura y arte del gótico&

21 **Natalia:** & el cuatro

22 **Ernesto:** ¿eh?

23 {un compañero corrige a Natalia y Ernesto termina por situarse.
24 Estamos en la página 76 del tema 5}

25 **Ernesto:** ya / ya / ¿por qué las catedrales se convirtieron en el
26 símbolo de las ciudades medievales? / porque se supone que una
27 ciudad con una catedral tiene más poder económico

28 **Profesor:** yo no sé si te están oyendo Ariadna y compañía {le
29 llama la atención por leer bajito y deprisa} // ¿os enteráis de
30 algo?

31 **Ariadna y Emma:** no

32 **Ernesto:** espera / ¿por qué las catedrales se convirtieron en el
33 símbolo de las ciudades medievales? / porque se supone que una
34 ciudad con una catedral tiene más poder económico

35 **Profesor:** ssí

36 **Ernesto:** pero [(no)°]

37 **Profesor:** [pero] al mismo tiempo sii dos ciudades hacen dos
38 catedrales→ / ¿qué se diferencia con una de la otra?

39 **Ernesto:** laa dimensión

40 **Profesor:** luego tienes que explicarte mejor

41 **Jaime:** quee pues quien tuviese la catedral más grande y más
42 bonita↑ era el (()) dee quien se supone tenga más dinero- se
43 decía que [tuviera más dinero]

44 **Profesor:** [cuanto máss] / grande / más bonita / más lujosa fuera
45 // aparentaba / suponía más poder económico / por lo tanto las
46 ciudades se consideraban- los burgueses de esa ciudad / más
47 importantes que los de la otra / ¿eh? / seguimos / Ernesto

48 **Ernesto:** ¿yo? / quee ¿cuáles son los principales elementos cons-
49 constructivos que caracterizaban a las catedrales góticas? / laa
50 utilización de un nuevo arco menos pesado denominado arco
51 apuntado u ojival→ / el uso de la bóveda de crucería→ / el
52 empleo en el exterior de un sistema de arbotantes y
53 contrafuertes↑ / y usaron grandes grandes ventanales con
54 vidrieras↓

55 **Profesor:** correcto // pasamos a los siguientes ejercicios /
56 Marta
57 **Marta:** *explica cómo se sostiene el peso de la bóveda / desempeña*
58 *como cuatro puntos de soporte↑ / en columnas↓ y así no descansa*
59 *ya directamente sobre los muros de la iglesia*
60 **Ernesto:** yo he puesto que empleaban arbotantes y contrafuertes
61 **Natalia:** yo también
62 **Profesor:** venga
63 **Marta:** ¿cómo son los muros? / empleaban arbotantes y
64 contrafuertes que solo- que con/so/lidan / que consolidaban los
65 (muros)°
66 **Profesor:** y hay que poner que eran
67 **Ernesto:** muy altos&
68 **Natalia:** &MÁS altos y (esbeltos)°
69 **Profesor:** MÁS / ALTos Y DELgados que en el románico / es para que
70 distingáis un poco el románico del gótico / ¿eh? / por lo que
71 os pregunta por los muros / venga continuamos // Marta
72 **Marta:** ¿qué tipo de ventanas existen? / para ventanas se hacían
73 vidrieras y eran grandes
74 **Profesor:** ¿y eran?
75 **Marta:** grandes / eran (grandes)°
76 **Profesor:** te pregunta por Tipos de ventanas / que había / eran
77 grandes / es correcto / pero hay otros tipos de- de ventananas
78 {Jaime levanta la mano; alguien dice rosetón pero el profesor no
79 lo oye}/ uno redONdo // y otro más norma / ¿cómo se llamaba?
80 **Jaime:** rose[tón]
81 **Rodrigo:** [ROsetón]
82 **Ernesto:** rosetón y vidri[era]
83 **Profesor:** [¿rose]tón cuál era?
84 **Rodrigo:** eeh / es como un círculo
85 **Profesor:** la que es redonda / y las otras pueess / grandes / y las
86 dos / tanto el rosetón como las otras ventanas están hechas con /
87 cristales / pintados&
88 **Natalia:** &per[oo]
89 **Profesor:** [se] llamaban / VIDrieras // dime
90 **Natalia:** que yo he puesto que el rosetón- rosetón estaba en la
91 fachada principal&
92 **Profesor:** &CORrecto / a veces había dos rosetones / ¿eh? /
93 uno en la fachadaa principal según se entra↑ / la puerta
94 principal / y otro justo en frente // en la parte↑ donde se suele
95 poner el ábside↓ // en donde (()) solía ponerse el retaablo→ y
96 cosas de esas / ¿eh? / CONTInuamos // pasamos a la página
97 siguiENTE // Emma
98 **Emma:** ¿qué características presenta la escultura gótica?
99 **Profesor:** AHORA pasa al revés / Emma / los que estamos por aquí
100 tenemos que oír también
101 **Emma:** ¿qué características presenta la escultura gótica? / pues
102 son mucho más realistas que la romántica- que la románica / ¡no!
103 que la romántic- / ¡espera!
104 **Ariadna:** que la (románica)° {su compañera le susurra el término
105 correcto}
106 **Emma:** que la románica tanto en los vestidos como en los rostros
107 / los personajes son más humanos y tienen las proporciones reales
108 del cuerpo / los rostros reflejan sentimientos y en algunos casos
109 como en las tumbas / son verdaderos retratos

110 **Profesor:** yy / tiene otra característica / que no has dicho
 111 **Ariadna:** yo he puesto que *tenía volUmen y movimiento*
 112 **Profesor:** yy otra característica que no habéis dicho // que es
 113 importante que os la metáis en la cabeza→
 114 **Ernesto:** yo {levanta la mano}
 115 **Profesor:** insistí yo mucho el otro día en ello→
 116 **Ernesto:** que la / tienen la misma proporción real del cuerpo
 117 **Profesor:** también es verdad→ / PERO que ya no son todas de tipo
 118 religioso / que comienzan a utilizar ya esculturas // para uso /
 119 digamos / ciViil / para adornar jardines / palacios (5") continúa
 120 Raúl
 121 **Raúl:** no tengo el cuaderno
 122 **Profesor:** ¿no tienes el cuaderno? (5") sigue Emma
 123 **Emma:** ¿por qué la escultura se inde- se independiza de la
 124 arquitectura? / porque las obras tenían autor
 125 **Profesor:** ¿tenían?
 126 **Emma:** un autor
 127 **Profesor:** todas las obras tienen autor / conocido desconocido si
 128 noo / ¡del cielo no cae! {levantan la mano Amelia, Jaime, Rodrigo
 129 y Ernesto}
 130 **Amelia:** yo he puesto que *por razones artísticas empezaron a*
 131 *embellecer no sólo las iglesias sino también las mansiones / los*
 132 *palacios y las nuevas ciudades*
 133 **Profesor:** correcto (10") continuamos // vaamos a (ver)° (11") un
 134 momentito (4") Rodrigo
 135 **Rodrigo:** eeh ¿qué es un retablo? / eeh son unas tablas donde se
 136 realiza la pintura
 137 **Profesor:** nno es correcta la definición {levantan la mano
 138 Natalia, Ariadna y Ernesto}
 139 **Leire:** eeh era un trozo de madera donde se pintaban escenas
 140 religiosas y que se colocaban en la parte de atrás de las al- de
 141 los altares
 142 **Profesor:** ¡casi! / pero lo podemos mejorar // a ver
 143 **Natalia:** que *eraan las de ventanales que sustituían a los muros /*
 144 *estaba debajo del ábside y servía para [(())]*
 145 **Profesor:** [¡NO!](6") ¿qué has
 146 puesto?
 147 **Amelia:** ¿yo?
 148 **Profesor:** sí
 149 **Amelia:** yo he puesto que / eran pinturas que- pinturas sobre
 150 mate- pinturas sobre madera
 151 **Profesor:** pero son pinturas de- sobre madera / o cuadros /
 152 también a veces son esto- forma parte dee un retablo las estatuas
 153 / que todas juntas sirven y se ponen normalmente donde está el
 154 ÁBside
 155 **Ernesto:** en la parte de [(atrás)°]
 156 **Profesor:** [para] decorar y que todos los fieles
 157 cuando están viendo all sacerdote diciendo la misa / estén viendo
 158 las escenas de tipo religioso que hay↑ precisamente en el
 159 retablo↓ // normalmente se pone en el altar que llaman el altar
 160 MAYOR / ¿eh? / continuamos
 161 **Rodrigo:** eeh ¿y una miniatura? / son las is- ilustraciones de
 162 los libros
 163 **Profesor:** ilustraciones / de los libros / correcto / muy bien
 164 **Rodrigo:** ¿sabrías decir qué son los donantes? / eeh la gente a la

165 que (())°
 166 **Ariadna:** ¿la gente a la [que qué]?
 167 **Profesor:** [¿qué] son?
 168 **Rodrigo:** la gente que hace de ((tendero?)) para la escultura
 169 **Profesor:** la gente que la regala / la gente que laa que la da
 170 **Ernesto:** ¿entonces qué ponemo[s?] =
 171 **Profesor:** [CARMEN]
 172 **Ernesto:** = ¿la gente?&
 173 **Profesor:** &todas esas cosas
 174 nos valen / quee [ayudan a hacerlas]
 175 **Varios Alumnos:** [(())]
 176 **Natalia:** [es que no lo he escucha'o]
 177 **Profesor:** tú no aprendes nunca a callarte (5") {mira a Carmen
 178 para que siga con los ejercicios}
 179 **Carmen:** no tengo el cuaderno° / que no tengo el cuaderno
 180 **Profesor:** Mohamed
 181 **Mohamed:** no lo (())
 182 **Profesor:** no lo tienes hecho (8") {se oyen murmullos mientras el
 183 profesor anota en su cuaderno quién no tiene hechos los
 184 ejercicios} Natalia
 185 **Natalia:** eeh *completa el cuadro* (4") eeh / a ver / *pintura*
 186 *románica / época / yo he puesto siglo XII*
 187 **Profesor:** vamos a ver
 188 **Miguel Ángel:** (())°
 189 **Profesor:** ¿es el mapa conceptual / no?
 190 **Varios Alumnos:** {a coro} noo {SE PRODUCEN VARIOS SOLAPAMIENTOS
 191 DIFÍCILES DE IDENTIFICAR, la discusión gira en torno a que
 192 algunos aseguran que el ejercicio había que hacerlo directamente
 193 en el libro y otros dicen que era en el cuaderno}
 194 **Ariadna:** el mapa sobre el libro
 195 **Natalia:** no
 196 **Ariadna:** no era [en]
 197 **Miguel Ángel:** era [era] en el cua[derno]
 198 **Profesor:** [EL CUAdro naranja] /¿qué ganas de
 199 hablar siempre! (()) cada uno lleva la razón // ¿cuándo
 200 aprenderás a respetar a los demás? // a ver comenzamos
 201 **Natalia:** ¿cuál eel- [el]?
 202 **Profesor:** [el] cuAdro de la página 82
 203 **Natalia:** *pintura románica / época / siglo* (())°
 204 **Profesor:** ¿siglo?
 205 **Natalia:** XII
 206 **Profesor:** bueno / once o doce→ (4") seguimos
 207 **Natalia:** eeh / ¿*tipo de material?* / ese no es- no lo he puesto
 208 nada / no sabía lo que era&
 209 **Profesor:** & tipo de material que utilizaban en la
 210 arquitectura rom[ánica]
 211 **Miguel Ángel:** [yo he] puesto pintura
 212 {se oyen algunas risas}
 213 **Teresa:** eeh / yo he puesto / frescos→ yy
 214 **Profesor:** pintura al fresco / lo ponía el libro
 215 **Miguel Ángel:** no sabía (yo)°
 216 **Profesor:** pues te ponía el libro que había dos tipos de pintura
 217 **Alumna:** pinturas al fresco y tablas
 218 **Profesor:** pinturas al fresco Y↑ tablas↓ / o sea / utilizaban el
 219 yeso fresco↑ / acordaros qué era el yeso Y / las tablas↓

220 **Rodrigo:** (pero)°&
 221 **Profesor:** &¡seguimos!
 222 **Natalia:** soporte / laas tablas
 223 **Profesor:** el soporte pues es la tabla y / ¿EL? // lo acabo de
 224 decir yo
 225 **Miguel Ángel:** yeso°
 226 **Profesor:** [y el yeso]
 227 **Varios Alumnos:** [(y el yeso)°]
 228 (8")
 229 **Natalia:** ubicación de la iglesia // no sé
 230 **Profesor:** ¿sabes lo que significa U/BI/CA/CIÓN?
 231 **Natalia:** es que no entendía lo que significabaa&
 232 **Varios Alumnos:** &[((murmullo
 233 general))]
 234 **Profesor:** &[por eso te digo
 235 qué significa] / ¿quién sabe lo que significa la palabra
 236 U/BI/CA/CIÓN?
 237 {levantan la mano Raquel, Ernesto y Rodrigo}
 238 **Ernesto:** donde se encuen[tra]
 239 **Profesor:** [(())] un hermoso diccionArio / que debes
 240 de tener en tu casa
 241 **Natalia:** SÍ / si es el lugar donde se sitúa / me parece
 242 **Profesor:** pues el lugar donde se sitúan / ¿dónde ponían las
 243 pinturas?
 244 **Alumna:** (())
 245 **Varios Alumnos:** [(())]
 246 **Profesor:** [lo hemos] dicho cien veces
 247 **Miguel Ángel:** en to's los (la'os)° / para decorar
 248 **Profesor:** ¿dónde lo ponían a veces?
 249 **Miguel Ángel:** en to's los sitios
 250 **Alumna:** [¿pero qué dices?]
 251 **Profesor:** [EN LA ÉPOCA ROMÁNICA] lo hacían los [(())]
 252 **Varios Alumnos:** [(())]
 253 **Alumno:** [en los muros]
 254 **Profesor:** EN los mUros↑ de la iglesia↓ / para que loss fIEles lo
 255 vieran // siempre que fuera en yeso↓ / ¿eh?↑ / y luego también
 256 las tablas↑ las colocaban↑ / en diferentess pARtes↑ para que la
 257 gente lo viera↓ // venga
 258 **Natalia:** función / que los creyentes / supieran lo que
 259 significaba
 260 **Rodrigo:** [y religiosa]
 261 **Profesor:** [en el examen] que me hiciste [/ ponía que tenía] =
 262 **Ernesto:** [yo he puesto religiosa]
 263 **Profesor:** =
 264 dos funciones
 265 **Ernesto, Miguel Ángel y Ariadna:** {a coro} educativa y decorativa
 266 **Profesor:** DEcoRAR y ENseÑAR / eso quiere decir didáctica /
 267 Enseñar y al mismo tiempo DEcorar (7") continuamos / Ariadna
 268 **Ariadna:** gótica / época / siglo XII
 269 **Profesor:** a ver hay que poner todos
 270 **Miguel Ángel:** del doce al quince
 271 **Profesor:** del doce AL quice (4") porque también se da en el
 272 trece→ en el catorce→ en parte del quince→ // venga
 273 **Ariadna:** tipo de material / yo es que eso noo sé poner°
 274 **Profesor:** pues igual que en el románico

275 **Alumna:** miniaturas y retablos
 276 **Profesor:** eran miniaturas / cuando hacían en los libros / que
 277 también lo hacían en el románico (()) lo hemos dicho antes / y
 278 lo que también ee- seguían haciendo frescos→ / tablas→ / IGUAL
 279 que en los otros / seguimos
 280 **Ariadna:** soporte / tablas y madera
 281 **Profesor:** TABLAS / que es igual que madera / y yeso
 282 **Ariadna:** (())
 283 **Miguel Ángel:** {le dirige una pregunta al profesor muy bajito} ¿y
 284 (()) también pintaban (laa?)°
 285 **Profesor:** sí pero es cuandoo (()) la cultura (yy)°
 286 **Miguel Ángel:** ah / vale
 287 **Profesor:** seguimos
 288 **Ariadna:** ubicación en la iglesia (5") en las- / ¿en las paredes
 289 también?
 290 **Profesor:** (()) y paredes→ / retablos→ {le señala con un
 291 movimiento de cabeza que prosiga}
 292 **Ariadna:** función / decorativa
 293 **Profesor:** Y diDÁctica también&
 294 **Ariadna:** &¿también?
 295 **Profesor:** seguían / intentANDO que con la pintura entendieran lo
 296 que explicaba el sacerdote (4")
 297 **Raúl:** pues lo mismo / ¿no? / decorar y en[señar]
 298 **Profesor:** [igual] DECORAR↑ y
 299 enseñar↓ / exacto (5") ¡Natalia! volvemoss con la escultura
 300 románica
 301 **Natalia:** escultura románica / época siglo XI / XII y XIII
 302 **Profesor:** XI y XII sobre todo / seguimos
 303 **Natalia:** tipo de material / piedra y madera policromada
 304 **Profesor:** PIEdra / y maDEra / que lo que estaba policromada /
 305 correcto
 306 {alguien pregunta a algún compañero en bajito "piedra o madera"
 307 pero no se oye la respuesta }
 308 (5")
 309 **Profesor:** venga
 310 **Natalia:** eeh / soporte / la tabla también
 311 **Profesor:** ¿sólo?
 312 **Natalia:** yy // ¿la piedra?
 313 **Profesor:** y la piedra (7") sigue
 314 **Natalia:** ubicación de la iglesia / eeh / en los muros
 315 **Profesor:** ¿en los muros→?
 316 **Natalia:** eeh&
 317 **Profesor:** &también dijimos que hacían bastante en el exterior
 318 // acordaros que estuvimos diciendo / que hacían bastante
 319 escultura para el exterior para que la gente lo viera desde la
 320 calle / y luego por supuesto también // al lado de los altares //
 321 ¡venga!
 322 **Natalia:** función / eeh didáctica y decorativa
 323 **Profesor:** decorativa↑ y didáctica también↓ / y pasamos a la
 324 pintura gótica- esto esscultura gótica / Ariadna
 325 **Ariadna:** época / eeh siglo XII y sigloo / siglo XII y siglo XV
 326 **Profesor:** del doce AL quince // si dices doce Y quince quiere
 327 decir que el trece y el catorce no // venga
 328 **Ariadna:** eeh tipo de material / he puesto tablas
 329 **Profesor:** tablas también siguen haciend- usando / la piedra

330 (6")

331 **Ariadna:** eeh soporte // tablas // y piedra

332 **Profesor:** (piedra)° // soportes Y también la hacían en los muros

333 // igual que en el románico / esas que decimos que había por

334 fuera / venga

335 **Ariadna:** eeh ubicación en la iglesia / ((no sé))°

336 **Profesor:** ¿quién lo ha puesto? / ¿dónde la situaban en la

337 iglesia? / en el gótico

338 **Natalia:** en las columnas

339 **Profesor:** nno ponían mucho en las columnas las ponían sobre todo→

340 // en la pared→ / en el retablo→ / también aprovechaban y

341 tampoco lo hemos dicho antes en el románico / lo podéis completar

342 ahora / que aprovechaban también para las esculturas / los

343 ca/pi/te/les / de las columnas // ¿eh? / seguimos

344 **Ariadna:** función / decorativa

345 **Profesor:** Y diDÁctica

346 **Ariadna:** ¿también?

347 **Profesor:** también // está el para recordar que supongo lo tenéiss

348 **Rodrigo:** sí

349 **Profesor:** y pasamos / a las actividades de síntesis ¡venga! /

350 página 84 // ¿quién la quiere hacer ell- el mapa este? / quien no

351 le haya preguntado hoy

352 (4")

353 **Profesor:** ¿qué pasa? / ¿que no le tenéis hecho?

354 **Varios Alumnos:** sí

355 **Miguel Ángel:** era en el libro por si lo tenía (mal)°

356 **Natalia:** es en el libro

357 **Emma y Ariadna:** ¡no! [era en el cuaderno]

358 **Miguel Ángel:** [¡ERA EN EL CUADERNO!] pero yo por si

359 lo tenía [mal]

360 **Profesor:** [EN EL] cuaderno así que ya lo puedes ir pasando al- al

361 cuaderno / eeh Nicolau / [¿lo tienes hecho?]

362 **Nicolau:** [(())]

363 **Profesor:** ¿no? / ¿no te has atrevido a hacerlo?

364 **Ariadna:** era difícil

365 **Profesor:** para eso está el libro delante↑ // Estela

366 **Estela:** no tengo cuaderno

367 **Profesor:** mhh / María / ¿lo tienes hecho?

368 **María:** sí pero me falta algunas

369 **Profesor:** ¡bien! / comenzamos / venga

370 **María:** Europa feudal / se funda- se fundamenta en / organización

371 política y social conocida como- // conocida como feudalismo /

372 basado en el feudo y el vasallaje / sociedad estamental / formada

373 por nobles / eclesiásticos y campesinos

374 **Profesor:** ¡muy bien! / ¡pues tienes toda la columna bien! / ¡ÉSA!

375 / [la primera la tienes perfec-] =

376 **Alumno:** [(())]

377 **Profesor:** = PERFECTAMENTE hecha / REPÍTELA

378 **María:** organización política y social / conocida como feudalismo

379 / basado en el mhh feudo y el vasallaje / sociedad estamental /

380 formada por nobles / eclesiásticos y campesinos

381 **Profesor:** muy bien / paSamos a la segunda / venga

382 **María:** la cristiandad dirigida por la iglesia / que regulaba la

383 vida social y espiritual / de los- de los {se oye a alguien

384 susurrar la palabra "creyentes"} // eh

385 **Profesor:** ésa venía puesta en el libro / ¿eh? // página 84
386 **María:** y de los creyentes / a través de las iglesias y
387 *monasterios*
388 **Profesor:** a través de las iglesias y monasterios / es correcta /
389 ¿alguien puso otra cosa?
390 **Ernesto:** ¡YO! / yo he puesto *ceremonias religiones* y [((
391))]
392 **Profesor:** [A TRAVÉS DE]
393 las ceremonias religiosas→
394 **Ernesto:** yy *obligaciones religiosas*&
395 **Profesor:** &Y OBLigaciones / correcta
396 también // [¿alguien puso]=
397 **Natalia:** [(())]
398 **Profesor:** = alguna otra diferente?
399 **Natalia:** *normas y leyes religiosas*
400 **Profesor:** normas y leyes religiosas / también era correcta la
401 respuesta // ¿alguno más? / ¿que haya puesto diferente? / ¡VENGA!
402 / pues continuamos / pasamos a la tercera / María
403 **María:** *cultura urbana / desarrollada en laas ciudades / que eran*
404 *centro de (()) humanos*
405 **Profesor:** ¿que eran centros?
406 **Natalia:** *comerciales*
407 **Profesor:** ¿y? / con una [y]
408 **Natalia:** [y] artesanales
409 **Profesor:** artesanales→ / comerciales→ / bien (4') gobernados /
410 ¿por?
411 **María:** los hmm / ¿burgueses?
412 **Profesor:** ¿cómo se llamaban? / los que gobernaban la tierra&
413 **Raquel:**
414 &burgomaestre
415 **Profesor:** burgomaestre / bien / puede valer
416 **Ernesto:** profe yo he puesto *gobernado por el alcalde y por el ((*
417 *))*
418 **Profesor:** no se llamaba alcalde en aquella época
419 **Ernesto:** es que / eso pone en el libro
420 **Profesor:** ¿eh? / por los burgueses que dentro de los burgueses
421 formaban su grupo / acordaros que (()) los dos grupos ehh grann
422 burgués / pequeño burgués / los grandes burgueses eran los que
423 controlaban la ciudad / PASAMOS aa lu- la última columna / el
424 arte
425 {Mohamed bosteza y mira a Raúl. Ambos escriben en sus cuadernos
426 algo que no alcanzo a ver mientras María lee el ejercicio}
427 **María:** arte / *estilo romÁNico* / eh siglos XI y XII // ehh de
428 carácter esencialmente religiosos / ehh se manifiesta en las- enn
429 laa arquitectura // ehh / el GÓtico / siglo XIII yy- y XV
430 **Profesor:** DEL XIII AL XV / ¡venga!
431 **María:** de carácter esen- esencialmente didácticoo / no religioso
432 **Profesor:** ¿cómo? / ¿cómo? / ¿cómo? / ¿cómo? / a ver
433 **Varios Alumnos:** {a coro} (())
434 **Miguel Ángel:** (()) decorativo
435 **María:** decorativo y no religioso
436 **Profesor:** ¿decorativoo y no religioso? / tenemos
437 {levantan la mano Miguel Ángel y Natalia}
438 **Natalia:** yo he puesto *político y religioso*
439 **Profesor:** HAY / religioso↑ y NO religioso↓ / o CIVIL / que

440 podemos llamar / ¿eh? / dedicado aa tareas funciones civiles no
 441 de tipo religioso / jardines→ / palacios→ / [(())]=
 442 **Ernesto:** [¿qué ponemos reli?]
 443 **Profesor:** = cosas de
 444 ésas
 445 **Ernesto:** ¿cómo? // [ponemos] =
 446 **Alumna:** [yo decorativas]
 447 **Ernesto:** = decorativo y
 448 **Profesor:** ¡no! / no es decorativo / de carácter esencialmente /
 449 religioso y LAÍco / podemos poner o CIVIL / al contrario que los
 450 no religioso [los llaman LAÍcos]
 451 **Ernesto:** [podemos poner (())]
 452 **Miguel Ángel:** {contestando a la pregunta de Ernesto} ya
 453 **Profesor:** ¡seguimos! / que se manifiestan en / ¿LA?
 454 **María:** no puse nada ahí
 455 **Profesor:** ¡pues lo que te falta es muy sencillito! / si te pone
 456 arquitectura y te pone otras doss líneas / ¿qué serán?
 457 **Teresa:** escultura y &
 458 **Profesor:** & ESCULtura Y PINtura / correcto (5") ¿estáa
 459 ya completo por todos?
 460 **Miguel Ángel y alumnos:** sí
 461 **Profesor:** pasamos al siguiente ejercicio que era de completar
 462 frases / me parece ¿no?
 463 **Alumna:** era [de definir]
 464 **Miguel Ángel:** [noo]
 465 **Profesor:** era [de definir palabras]
 466 **Miguel Ángel:** [eraa / el cuatro]
 467 **Profesor:** venga pues definimos palabras a ver si las entendemos
 468 bien y acabamos ya
 469 **Ernesto:** (yo quiero)° / [(yo quiero)°] {lo dice muy bajito y el
 470 profesor no le oye}
 471 **Profesor:** [¿algún voluntario] para definirlas?
 472 {levantan la mano Amelia y Ernesto}
 473 **Ernesto:** (¡yo!)°
 474 **Profesor:** ¿Raquel? / venga
 475 **Ernesto:** [(¡jo!)°]
 476 **Raquel:** [Feuda]llismo / un sistema económico / social y político
 477 **Profesor:** te falta / una cosita // CUÁNDO se desarrolla
 478 **Raquel:** ¡AH! el al
 479 **Profesor:** ehh hay que puntualizar más
 480 {levantan la mano Miguel Ángel y Ernesto}
 481 **Miguel Ángel:** ¡yo! / ehh se formó en la Europa occidental de los
 482 siglos V al XV
 483 **Profesor:** ¡No! / eso fue la Edad Media / pero el feudalismo no
 484 fue- ¡os lo DIje el otro día! / no me confundáis Edad Media↑ //
 485 con feudalismo↓ / el feudalismo fue solamente un TROzo de la Edad
 486 Media
 487 **Ernesto:** no he puesto en la Edad Media↑ / forma de organización
 488 política y social en el que los vasallos debían ser fieles a su
 489 señor
 490 **Profesor:** ¿siglos?
 491 **Ernesto:** ehh eso no lo he puesto
 492 **Profesor:** pues búscalo en el libros / lo buscáis y a ver quién lo
 493 encuentra {se oyen pasar las hojas} ¡NO me confundáis / repito
 494 del

495 [V al XV]
 496 **Teresa:** [del siglo V al XV]
 497 **Varias Alumnas:** {a coro} del V al XV
 498 **Profesor:** del V al XV ES / [LA EDAD / MEDIA]
 499 **Miguel Ángel:** [si eso ya lo he dicho yo]
 500 **Ernesto:** [el feudalismo (())]
 501 **Profesor:** [el feudalismo ;NO ES del V al XV!]
 502 **Raquel:** [del- del] IX al X
 503 **Emma y Ariadna:** no del IX al (())
 504 **Profesor:** ¿siglos?
 505 **Emma y Ariadna:** IX y X &
 506 **Profesor:** & ;si lo pone el libro!
 507 **Emma y Ariadna:** IX y X &
 508 **Profesor:** & ¿qué pone el libro? / [a ver leed]
 509 **Miguel Ángel:** [nuevee]
 510 **Rodrigo:** ;IX y XI!
 511 **Profesor:** a ver LEE
 512 **Teresa:** pone este sistema se fue gestando en los siglos IX y X y
 513 alcanzó su madurez a partir del siglo XI
 514 **Profesor:** luego (()) ¿qué será? del nuEve
 515 **Varios Alumnos:** al once
 516 **Profesor:** AL doce más bien (8") cinco / quince / repito Edad
 517 Media // feudalismo nueve / doce sobretodo // luego a partir del
 518 XII acordaros que comienzan las ciudades↑ / y comienza a decaer
 519 el feudalismo↓ // Corán
 520 **Raquel:** el libro religioso de los musulmanes
 521 **Profesor:** LIbro RELigioso de los musulmanes [a QUÉ] =
 522 **Alumno:** [¿yo he puesto?]
 523 **Profesor:** = lo podríamos
 524 comparar con ell mundo cristiano? / [¿a qué libro?]
 525 **Alumno:** [a la- con la] Biblia
 526 **Varios Alumnos:** {a coro} a la Biblia&
 527 **Profesor:** & A LA Biblia / para elloss
 528 se llama su libro religioso / donde están sus enseñanzas digamos
 529 / sus directrices ES el Corán // seguimos
 530 **Raquel:** Collera [((()))]
 531 **Miguel Ángel:** [¿yo! / yo lo sé]
 532 **Profesor:** pssss / pues a alguno habría que ponérsela {levantan la
 533 mano Miguel Ángel y Ernesto} a ver / viene dibujada en un dibujo
 534 **Ernesto:** sí
 535 **Miguel Ángel:** sí
 536 **Profesor:** viene puesta en el libro en un dibujito y ponee la
 537 flecha COLLERA / ehh / sí sí mirad un animalito quee viene / la
 538 trae puesta un animalito / UN caBallo // ;A VER! / ¿qué es la
 539 collera?
 540 **Rodrigo:** es una técnica de agricultura&
 541 **Profesor:** & ;NO!&
 542 **Miguel Ángel:** & ;NO!
 543 **Rodrigo:** bueno es un instrumento que se utiliza para [((()))]
 544 **Raquel:** [¿ah! eso es
 545 lo que hay que poner] =
 546 **Profesor:** [tampoco]
 547 **Raquel:** =aquí
 548 **Profesor:** ¡aquí! ahora lo veis // página 59 (5") en el caballo
 549 que te- ahí pone collera // a ver cómo lo [definimos entonces]

550 **Varios Alumnos:** [(({ruido}))]
 551 **Raúl:** ehh / instrumento para unir las cabezas de los caballos
 552 para la (()) para que no se separaran
 553 **Miguel Ángel:** sí
 554 **Profesor:** bueno / es uno de los- realmente lo único que hay que
 555 decir es uno de los A/PE/ros // se llaman / que ponemos a los
 556 animales para poder atar luego ahí- si os fijáis bien en ese
 557 caballo / esa collarera que lleva / más que para lo que tú dices
 558 que te re- te estás refiriendo al yugo / pa' las vacas
 559 **Ernesto:** pa' que no [salgan]
 560 **Profesor:** [más que] a lo que te refieres ES- la collarera
 561 nos permite atar al caballo / sujetarlo con cadenas→ / con
 562 correas→ / el arado / o el carro / o algo que tenga que
 563 transportar el animal / es donde apoyamos TODO para que luego a
 564 partir de ahí apoye ahí y el caballo cuando anda lo va a
 565 desplazar // ¿lo entendéis?
 566 **Miguel Ángel:** yo tenía [puesto otra cosa]
 567 **Profesor:** [seguimos]
 568 **Raquel:** paz de Dios
 569 **Profesor:** PAZ de Dios
 570 **Raquel:** norma para prohibir los ataques a los viajeros / a los
 571 débiles y a los lugares religiosos
 572 **Profesor:** correcto
 573 **Raquel:** feudo / una extensión de tierra propiedad de un señor que
 574 podía ser noble o eclesiástico
 575 **Profesor:** podía ser noble o eclesiástico / ¿quién había pedido
 576 seguir?
 577 **Amelia:** yo
 578 **Profesor:** sigue
 579 **Amelia:** esa no la tengo la definición de burgo
 580 **Profesor:** BURgo
 581 {levantan la mano Ernesto, Teresa y María}
 582 **Miguel Ángel:** ciu[dad]
 583 **Teresa:** [ciudad] donde vivían los burgueses
 584 **Ernesto:** en la Edad Media
 585 **Profesor:** psss
 586 **Teresa:** ciudad que estaba ocupada por los burgueses
 587 **Profesor:** ¿pero la definición real de burgo cuál era? // la dimos
 588 también
 589 **María:** (()) o población (())
 590 **Alumno:** ¿población?
 591 **Profesor:** población amurallada→ / pero la definición real era
 592 BArrio / nuevo / construido en una ciudad // decíamos que se
 593 llamaban burgo // y de ahí que los que vivían en esos- en esaos
 594 barrios nuevos eran BURgueses
 595 **Teresa:** ¿barrio nuevo?
 596 **Profesor:** barrio nuevo // en una ciudad / pone una ciudad //
 597 seguimos Amelia
 598 **Amelia:** eeh judería / barrio donde vivían los judíos
 599 **Profesor:** luGAR donde vivían- o BArrio donde vivían los judíos /
 600 correcto
 601 **Amelia:** ehh órdenes religiosas ehh yo he puesto que eran los que
 602 defendían los estados de las cosas
 603 **Profesor:** no / una orden religiosa / ¿qué es? // ¿quién lo tiene
 604 puesto?

605 **Ernesto:** yo he puesto
606 **Profesor:** a ver
607 **Ernesto:** una orden que imponía la iglesia
608 **Profesor:** ¡hombre! orden religiosa una orden si repetimos la
609 misma palabra no definimos nada / si yo te digo a ti que qué es
610 un colegio / y me dices que un colegio es un colegio / pues se ha
611 queda'o como estaba / a ver
612 **Natalia:** un mandato que imponía la iglesia
613 **Profesor:** no
614 **Ernesto:** (obligaciones)°
615 **Profesor:** una orden religiosa es un conJUNto de personas /
616 hombres / o mujeres / ¿eh? / conjunto de personas / que llevan /
617 una vida / en común // y que // tienen las mismas normas // ¿a
618 qué os suena esto con otra palabra?
619 (4")
620 **Profesor:** lo hemos esta'o oyendo to's estos días / ¿cómo les
621 llamábamos a to's estos que vivían en un convento / en un
622 monasterio?
623 **Natalia:** cleros
624 **Profesor:** clero pero cómo distinguíamos mujeres y hombres FRailes
625 **Ariadna y Natalia:** {a coro} y monjas
626 **Ernesto:** [monjas]
627 **Profesor:** [yy monjas] / entonces todos los que son deel mismo
628 grupo forma una oorden religiosa // seguimos marca
629 **Amelia:** *territorio fronterizo con numerosas tropas dirigido por*
630 *un jefe militar*
631 **Profesor:** en la época de quién
632 **Ernesto:** de Carlo [Magno]
633 **Ariadna:** [de Carlo]Magno
634 **Profesor:** de Carlo Magno / hay que ponerlo
635 **Ernesto:** ¿cómo? / ¿territorio?
636 **Profesor:** fronterizo
637 **Ernesto:** fronterizo
638 **Profesor:** con tropas militares y dirigido precisamente- que de
639 ahí viene la palabra marqués / la persona que gobernaba una
640 marca- que controlaba una marca / se le llamaba marqués //
641 seguimos
642 **Amelia:** *lonja / edificio donde se reunían para llevar a cabo sus*
643 *negocios*
644 **Profesor:** compra y venta dee- de productos / correcto &
645 **Ernesto:** &yo profe
646 he puesto lugar en el puerto donde se vende (()) de pesca'o
647 **Profesor:** hoy en día sí / la lonja se entiende por donde se vende
648 pescado sólo / en la Edad Media / también era cualquier producto
649 que (()) / ¿eh? // y flagelantes
650 **Amelia:** es que no la tengo
651 **Raquel:** *hmm personaa religiosas que recorrían las ciudades en*
652 *procesión azotándose la espalda para hacer penitencia*
653 **Ernesto:** ¿cómo?
654 **Profesor:** ¿dónde has encontrado esta definición?
655 **Raquel:** en ell
656 **Profesor:** es que éstos no han visto ni el dibujo
657 **Raquel:** sí en un dibujo dee
658 **Profesor:** sí en un dibujo / ya lo sé / y pone debajo flagelantes
659 **Raquel:** sí
660 **Profesor:** si yo también le he visto / pero alguno no se ha

661 entera'o todavía // dinos qué página viene {se oyen pasar
 662 páginas} // viendo la ee &
 663 **Raquel:** &EN la página 69
 664 **Profesor:** página set- sesenta y nueve
 665 **Ernesto:** ¡uuh!
 666 **Profesor:** viendo el dibujo entenderéis perfectamente lo que acaba
 667 de decir // ¿veis todos lo que van haciendo? // bueno / vuelve a
 668 repetir la definición
 669 **Raquel:** ehh *personas quee recorrían las ciudades en procesión*
 670 *azotándose la espalda para hacer penitencia*
 671 **Ernesto:** ¿dónde? / ¿dónde pone eso?
 672 **Teresa:** donde pone flagelantes
 673 **Profesor:** ¿eh?
 674 **Ernesto:** jo es que eso&
 675 **Teresa:** &sabías que
 676 **Ernesto:** ¡ah!
 677 **Profesor:** en el cuadro del sabías que / claro / pero eso es mucho
 678 leer sino lo (()) // hay todavía alguna tradición de ésta hoy
 679 día / ¡eh! // que no están muy bien vistas hoy día estas // estas
 680 costumbres / pero aún queda / alguna costumbre en alguna ciudad
 681 española / no os puedo decir ahora en este momento en cuál /
 682 donde la gente sale / de cintura para arriba sin ropa / y hacen
 683 la procesión / y se van dando con unas cuerdas / que son como
 684 están entrelazadas [(())] =
 685 **Alumno:** [¡joder!]
 686 **Profesor:** = las cuerdas y acaban en un nudo / y
 687 se van dando / en la espalda / y van sangrando
 688 **Jaime:** ¿y se van dando ellos?
 689 **Profesor:** a lo bestia / ellos solitos se van dando sí / se daba
 690 antes pero se está haciendo mucho todavía en- en algunos pueblos
 691 / ¿eh?
 692 **Ernesto:** gente quee
 693 **Profesor:** son promesas que han hecho
 694 **Ernesto:** y van descalzos
 695 **Profesor:** ehh
 696 **Alumna:** (())
 697 **Profesor:** sí otra forma de ser flagelantee ehh / lo que pasa que
 698 flagelante viene de flagelo / que es darse con esas cositas de-
 699 de cuerdas
 700 **Teresa:** y llevan como cadenas en los pies
 701 **Profesor:** eso es otra cosa / también / eso es otra forma de hacer
 702 otra promesa por ejemplo cuando vann con cadenas en los pies
 703 arrastrándolas / van descalzos / [en muchas ciudades] =
 704 **Emma:** [en mi pueblo van descalzos profe]
 705 **Profesor:** = y también
 706 sangran / ¡acaban con unas heridas tremendas! enn los pies / hay
 707 cantidad de formas de hacerlo / hay unos que llevan / que se
 708 hacía mucho en la Edad Media / llevan una cosa de hierro // con
 709 pinchos / como eso que llevan los perros ahora {risas} pero con
 710 pinchos chiquititos / en vez de ir con los pinchos para fuera
 711 **Ernesto y Miguel Ángel:** van para dentro
 712 **Profesor:** para que os hagáis una idea es como un collar de ese
 713 tipo / puesto en el muslo {interjecciones de dolor por parte de
 714 los alumnos} / O aquí en la parte del brazo ésta
 715 **Ernesto:** ¡ay qué cosquillas!

716 **Profesor:** se lo ponían / hacían el nudo / apretaban / y se lo
717 tenían a lo mejor puesto 24 horas {interjecciones de dolor} se
718 llamaban CI/LI/CIOS
719 {levantan la mano Emma, Natalia y Jaime, pero el profesor sigue
720 explicando; Mohamed bostezó}
721 **Ernesto:** ¿qué ha dicho?
722 **Miguel Ángel:** eran cilicios
723 **Profesor:** ehh mucha gente igual llegó a tener infecciones por
724 culpa de esto porque tenía poco menos higiene precisamente Y
725 llegaron a morir más de uno / esto se sigue haciendo en algunos
726 lugares / ¿eh? // y en algunos grupos de tipo religioso // me's
727 igual / del signo que sean // se siguen haciendo de estas cosas
728 como penitencia→ / como forma de redimirse de las cosas que hacen
729 mal→ / sobre si ha mal pecado→ / cosas de esas / ¿eh? y dentro
730 del mundo de las órdenes religiosas / se sigue haciendo // lo del
731 cilicio / me consta que se sigue haciendo / y me consta también
732 que se sigue / haciendo lo de darse con eso y flagelarse / en
733 algunas procesiones religiosas / ¿eh? / a demás está puesto por-
734 por NORMATIVA // en la época de cuaresma sobre todo de ahora más
735 o menos / ¡bueno ahora no! a partir de enero / mediados de enero
736 / primeros de febrero sobre todo hasta Semana Santa / hay órdenes
737 religiosas que lo tienen puesto casi como Obligación para todos
738 ellos ell / una vez cada- a la semana o cada quince días
739 **Conserje:** buenos días {entra el conserje a por la hoja de
740 asistencia}
741 **Profesor:** ¿quién me falta hoy?
742 **Varios Alumnos:** Concepción
743 **Alumna:** Concepción
744 **Profesor:** Concepción me dio el pap[el ayer]
745 **Alumna:** [y Mariana]
746 **Rodrigo:** y Ana María
747 **Profesor:** bueno Ana María está [(())]
748 **Alumna:** [y Mariana]
749 **Profesor:** no se haa / no pero Mariana está con
750 **Mohamed:** no no tiene ahora
751 **Profesor:** ¿no tiene ahora?
752 **Varios Alumnos:** y Xiao Yün
753 **Mohamed:** Xiao Yün sí está con (())
754 **Profesor:** no Xiao Yün sí está conn- con apoyo / porque lo he
755 mirado
756 **Conserje:** hasta luego
757 **Varios Alumnos:** hasta luego
758 **Profesor:** pues una vez a la semana o cada quince días / INCLUSO
759 hasta hace poco tiempo / esto se hacía en grupo / si había
760 quince veinte viviendo monjes monjas en un monasterio iban al
761 famoso claustro cubierto mejor dicho / hacían dos filas //
762 quedaban de cintura para arriba sin ropa / apagaban luces / lo
763 solían hacer por la noche / y a partir de ahí se daban con hacían
764 esto la flagelación ésta digamos y luego se aplicaban el cilicio
765 / ¿eh?
766 **Ernesto:** o sea se hacían de todo
767 **Profesor:** sí / [era una forma] =
768 **Ernesto:** [eran masoquistas]
769 **Profesor:** = de redimir el alma→ / salvar el
770 alma→ ehh cosas muy extremas / en todo tipo religioso / vuelvo a

771 insistir que me es igual del signo que sea // siempre hay
 772 extremos / y extremistas / y intentan a demás hacer pensar a los
 773 demás que si no hacen eso van a ir a esos sitios que llamamos
 774 nosotros infiernoo→ y que otras religiones llaman de otra manera
 775 // la mitad de las veces por no decir casi todas intentando comer
 776 el tarro a la gente y que hagan lo que ellos quieren y a ellos
 777 les interesa / ¿eh?

778 **Emma:** profe en mi pueblo en Semana Santa en las procesiones la
 779 gente (())

780 **Profesor:** sí / hay otro pueblo donde hacen otra cosaa que ponen
 781 en la tele a veces // que es irse- saltan por encima del fuego
 782 {se oyen murmullos de afirmación} descalzos también / son
 783 costumbres que quedan de aquellas épocas mu' raras {más murmullos
 784 entre compañeros} y hay otros que see quedan enn cruz
 785 {afirmaciones} que se atan los brazos a los palos de la cruz con
 786 unas cuerdas gordas y el pecho y cuando acaban de hacer la
 787 procesión normalmente están los pobres desmayaos con el cuerpo
 788 totalmente lleno dee yagas y cosas raras / todo esto viene son
 789 costumbres que vienen de la época de la época medieval / ¿eh? / [
 790 y se siguen manteniendo]=

791 **Ernesto:** eso [es lo que se llama masoquista]

792 **Profesor:** = por tradición / la
 793 mitad de las veces por turismo / fijaros lo que os digo / estamos
 794 hablando de temas religiosos y metemos el turismo por el medio /
 795 casi todas las procesiones que se hacen hoy día Sevilla que es la
 796 más famosa / Valladolid / Zamora / lo único que pretenden // es
 797 mantener el turismo y unos ingresos económicos y la gente que va
 798 a ellos / yo no digo todos pero un tanto por cierto muy elevado
 799 les importa un pimiento el tema religioso / pero bueno / está de
 800 moda

801 **Natalia:** quee esas promesas / ¿para qué las hacen para / para
 802 liberarse de los pecados [también?]

803 **Profesor:** [puees] vamos a ver si tú prometes a tu
 804 madre que vas a hacer no se qué / intentas cumplir luego / ¿no?

805 **Natalia:** sí

806 **Profesor:** pues esta gente tiene unas ideas religiosas y creen en
 807 esas cosas / también prometen a su dios o sea a Jesús a la Virgen
 808 a / ¿eh? / que van a hacer determinadas cosas pues para
 809 conseguirr salvar su alma→ conseguir ir al cielo→ y luego lo
 810 cumplen porque creen en ello / si tú no crees en ello es normal
 811 y lógico que digas ;qué cosas más raras! // pero si crees / y si
 812 no crees pues mira al menos hay que respetarlo (()) no vamos a
 813 pensar que son menos los que no creen / NI pensar tampoco que son
 814 más / son opciones que cada uno puede tomar en esta vida / y
 815 puede tomar la opción que le crea más oportuna / pero respENTANDo
 816 / a los demás / no intentando imponer / a los demás // que esos
 817 son los radicalismos que no conducen a nada / ¿eh? / seguimos /
 818 con el vocabulario / ¿o ya acabamos?

819 **Varios Alumnos:** ya [acabamos]

820 **Profesor:** [ya / ya] estamos // ¿se acabó?

821 **Ernesto:** sí

822 **Profesor:** ¡venga! pues seguimos explicando

823 **Raquel:** falta (())°

824 {algunos compañeros le contestan pero no puedo identificar
 825 quiénes hablan ni qué dicen}

826 **Miguel Ángel:** ¡ah! sí del tema seis que nos mandaste
827 **Profesor:** ¿tenemos muchos?
828 **Miguel Ángel:** noo
829 **Profesor:** entonces les dejamos para el próximo lunes // seguimos
830 explicando un poquito / ¡venga! / ¡que nos quedan DIEZ minutos
831 nada más / nos habíamos saltado el otro día &
832 **Rodrigo:** &(())&
833 **Profesor:** &AL tema POBLACIÓN /
834 grupos sociales que teníamos {se oyen murmullos y pasar las
835 hojas. Mohamed no parece atender, se agarra la cabeza, mira hacia
836 todos lados y de vez en cuando le dice algo a Raúl. Ernesto y
837 Miguel Ángel se hacen chistes, se ríen...} (7") ¿por qué nos
838 saltamos hasta aquí? / ya lo dije el otro día / me parece // nos
839 interesa hablar- saber qué grupos sociales hay en España cuando
840 somos invadidos / por el- por los árabes / ya lo hemos dicho por
841 qué / ¿qué grupos se forman? / porque oiréis con muchísima
842 frecuencia ahora / está mu- también muy de moda decir que en la
843 Edad Media / cuando aquí convivimos cristianos→ / judíos→ / y
844 árabes / que eran las tres religiones que en la Edad Media que
845 máss estuvieron conviviendo / que ha sido siempre una época de
846 mucha paaz→ / de mucha fraternidaad→ y de mucha convivencia /
847 eeh esto no siempre ha sido cierto // ¿eh? / lo que sí que hubo
848 fue mucho SOMETIMIENTO / tanto por parte de los cristianos / como
849 por parte de los árabes // a medida que iban conquistando las
850 tierras los árabes / a los cristianos que se quedaban tenían dos
851 soluciones // o se convertían al Islam // o las pasaban moradas /
852 ahora diremos cómo // o se marchaban hacia el norte buscando el
853 mundo cristiano / CUANdo los cristianos reconquistaban otra veez
854 las tierras que habían perdido / pues ocurría lo mismo que con
855 los árabes / o se volvían a reconvertir si se habían re- hmm
856 quitado de cristianos / si eran árabes se volvían a convertir al
857 cristianismo / O / también las pasaban moradas // ¿qué formas
858 tenían de solucionarlo entonces? / normalmente te convertías a
859 la religión del que había ganado // O te ibas / hacia la zona //
860 de tu gente // así de sencillito / ¿qué les hacían para / vamos a
861 decir / obligarles un poco a convertirse? / pues si no se
862 convertían / que fue lo que leímos el otro día acordaros de un
863 grupo / de cristianos que seguían manteniendo su religión / ¿qué
864 ocurría a esta gente normalmente? / o lueGO si lo hacemos al
865 revés / árabes que mantenían el Islam // en los dos casos parec-
866 pasaba algo muy parecido / les cobraban más impuestos // no les
867 permitían / trabajar como funcionarios // y estaban siempre
868 controlándoles qué hacían / dónde iban / con quién se reunían / o
869 sea amargándoles un poco la vida / hasta que conseguían o que se
870 marcharan / o que se convirtieran / repito que esto se hacía por
871 los dos bandos / ¿eh? / por los dos grupos / Y en el medio había
872 otro grupo / que era minoritario / que es el último grupo que nos
873 pone ahí de la sociedad / que eran los judíos // y éstos los
874 hombres eran minoritarios / yy ganara quien ganara casi siempre
875 lo pasaba mal / porque casi siempre les cobraban impuestos→ / eeh
876 ahí tenéis el barrio ese famoso de las juderías que hemos dicho
877 de muchas ciudades / donde incluso por la noche / les cerraban la
878 puerta para que estuvieran tranquilamente sin problemas nocturnos
879 // ¿eh? dentro de la muralla INTERna que había en las ciudades /
880 o sea que eso de que vivían en paaz→ que estaban muy

881 tranquilos→ y eran todos muy amigos // no siempre era cierto //
 882 lo que pasa es que ahora nos quieren meterr una teoría mu' rara
 883 // debe de ser porque como hay también cantidad de inmigración /
 884 para que pensemos que hay que ser tan buena gente como aquélla /
 885 si hacemos como aquéllos lo llevamos claro {se oyen murmullos de
 886 un alumno} si hacemos como aquéllos / lo llevamos claro / más vale
 887 que hagamos lo que tenemos que hacer hoy día / y que intentemos
 888 aceptar lo que a las personas que vienen y ellos integrarse a la
 889 sociedad a la que vienen / y desde luego que no hagamos nada de
 890 lo que se hacía en aquella época / porque entonces lo van a
 891 llevar claro // ¿eh? / no se respetaría ninguna norma→ / no se
 892 respetarían sus religiones→ / ni nada de esto / Y por eso me
 893 interesaba a mi el otro día leer esto / y lo vais a leer durante
 894 un par de minutos / y seguimos ruta / REpasaD los grupos que
 895 había / quedaros con los nombres / muladíes // mozárabes
 896 **Ernesto:** [(muladíes)°]
 897 **Profesor:** [judíos]
 898 **Ernesto:** (mozárabes)° / (judíos)°
 899 **Miguel Ángel:** (¡jope!)° (())° {aquí se produce un intercambio
 900 entre Ernesto y Miguel Ángel donde Ernesto le repite a Miguel
 901 Ángel los tres grupos sociales de los que están hablando, oímos
 902 algo de esta interacción porque uno de los micrófonos está al
 903 lado de Ernesto}
 904 **Ernesto:** y (muladíes)°
 905 (8")
 906 **Profesor:** ¿están vistos por encima?
 907 **Alumno:** sí
 908 **Profesor:** RecordAmos // ¡bueno! pues una vez que está recordado
 909 ya todo esto y sabiendo / por dónde entraron→ / cuándo vinieron y
 910 demás /nos vamos a volver / al principio de la unidad (5") {se
 911 oye pasar las hojas y murmullos} ¡venga! / del apartado uno
 912 **Teresa:** el 1.1. lo leímos
 913 **Profesor:** habíamos leído la primera pregunta
 914 **Ernesto:** [sí]
 915 **Profesor:** [vamos] a salt- aa seguir ahora CUANdo los árabes
 916 llegan a España y mirad eehh (4") el primer mapa que tenéis ahí
 917 que visteis el otro día Guadalete dónde estaban la primera
 918 batalla que vienen no ganan / ya os expliqué por qué vienen→ / ¿y
 919 qué hacen luego? ven que esto es fácil y se quedan / digamos /
 920 para que entendáis↑ / vamos a seguir- / ¿qué ocurre cuando los
 921 árabes se instalan en España? / ¿y van conquistando desde el sur
 922 hacia el norte? / lo vamos a ver los pasos que han ido dando //
 923 ¡venga!
 924 **Jaime:** *el emirato dependiente / los musul- los musulmanes*
 925 *llamaron Al-Andalus al territorio conquistado en la Península*
 926 *Ibérica y lo convirtieron en una provincia o Emirato / gobernadoa*
 927 *por un emir que dependía de los- de los califas de Damasco / la*
 928 *capital se establecía / en Córdoba*
 929 **Profesor:** ahí pusieron la capital del- suu / territorio / Córdoba
 930 que ha llegado a ser una ciudad muy importante con cerca de
 931 100.000 habitantes // eeh un centro cultural enorme / ¿eh? se
 932 llegó a convertir Córdoba / y que hoy día / si alguna vez (())
 933 por Córdoba / ¿la conocéis alguno / Córdoba? {Marta asiente con
 934 la cabeza} / ¿la conoces? / es una ciudad que es una maravilla

935 dee ciudad / ¿eh? si vais por allí- se conserva perfectamente
 936 todavía {carraspeo} ba-barrios enteros de aquella época con
 937 calles estrechas→ / calles donde no pueden pasar casi los coches
 938 / bueno sin casi / hay varias de ellas que cuando viene un coche
 939 tú te tienes que subir aa la puerta de entrada de las casas que
 940 suelen tener como un pequeño rellano↑ para que pase el coche
 941 **Teresa:** ¡jo!
 942 **Profesor:** porque si no no pasa ¡no! / ¡no! es que está montada
 943 así todavía / ¿eh? eeh [se sigue llegando]=
 944 **Ernesto:** [y / ¿vive gente?]
 945 **Profesor:** = con los brazos de pared a
 946 pared→ / si te abres de brazos / (()) de pared a pared
 947 tranquilamente / y siguen manteniendo el sabor medieval aquel de
 948 la época árabe [/ una preciosidad]
 949 **Ernesto:** [¿y huele igual de mal]=
 950 **Profesor:** = de ciudad / ¿eh?
 951 **Ernesto:** [¡huele igual! ujjj]
 952 **Profesor:** [oss- aa-] la parte vieja
 953 **Ernesto:** noo sii- si siguen tirando laa [(())]
 954 **Alumna:** [¡NOO!]
 955 **Profesor:** [¡NO! NO]
 956 **Ernesto:** aah
 957 **Profesor:** eeh
 958 **Ernesto:** [a lo mejor]
 959 **Profesor:** [se sigue] mantenido / he dicho el aspecto pero no me
 960 vengas con pitorreo ahora
 961 **Ernesto:** ah no / yoo
 962 **Profesor:** no te pases tres pueblos / porque la gente se va
 963 civilizando
 964 **Ernesto:** no ya / ya
 965 **Profesor:** y la gente se va acostumbrando / ¿eh? / ya quisiéramos
 966 en {nombra la localidad en la que se encuentra el centro} tener
 967 la mitad de la limpieza / que tienen en Córdoba / ¿eh? y sólo te
 968 pido que (()) la mitad de la limpieza que tienen allí / eeh o
 969 sea que tendremos que ir mejorando nosotros en ese aspecto /
 970 ¿qué- eeh / os pone ahí que estaba gobernado por un emir / ¿qué
 971 era un emir? // ¿quién lo sabe?
 972 **Ernesto:** es la persona que gobernaba / las ciudades ¡NO! laas
 973 **Alumno:** eso era el alcalde de la ciudad
 974 **Raúl:** el jefe del Emirato
 975 **Profesor:** [psss]
 976 **Ernesto:** [jefe de] lass
 977 **Profesor:** el que quiere hablar ya sabe {refiriéndose a Raúl que
 978 nunca levanta la mano para hablar}
 979 **Ernesto:** no sé / ¿un emir?
 980 **Profesor:** un emirr / ¿qué decías?
 981 **Raúl:** que era el jefe del Emirato {lo dice con desgana}
 982 **Profesor:** sí claro / que el Emirato era / todo lo que iban
 983 conquistando lo que ellos llamaban Al-Andalus / pero ese emir /
 984 ¿era independiente totalmente? o / ¿dependía de alguien?
 985 **Emma:** no [(())]
 986 **Ernesto:** [dependía] de los Califas
 987 **Profesor:** DEL Califa que [estaba / en]
 988 **Varios Alumnos:** [Damasco] Damasco
 989 **Profesor:** Damasco

990 **Ernesto:** Damasco
 991 **Profesor:** que luego estuvo / en / Bagdag / dependían de ellos lo
 992 que pasa que con el tema de Bagdag / ya lo veremos ahora que ((
 993)) lugar de tener / mucho por un tema de guerras / pero no era
 994 independiente / ¿eh? / seguimos
 995 (6")
 996 **Jaime:** ¿yo?
 997 **Varios Alumnos:** risas / ¡vamos!
 998 **Jaime:** me he dormí'o por (()) en los primeros tiempos del
 999 [Emirato]
 1000 **Profesor:** [pues
 1001 sería] triste que despertess / pa' junio {risas de alumnos}
 1002 porque ya este trimestre / te lo has pasa'o dormido [(2")] =
 1003 **Jaime:** [dependientes]
 1004 **Profesor:** = a ver los
 1005 siguientes {risas}
 1006 **Jaime:** en los primeros tiempos del Emirato dependiente fueron
 1007 frecuentes las guerras / unas civiles entre los árabes y los
 1008 bereberes / y otras / contra los francos hasta que los emires /
 1009 cordobeses / renun- renunciaron a la conquista de la / Galia /
 1010 Francia
 1011 **Profesor:** eeh acordaros que el otro día explicábamos la
 1012 diferencia entre bereber / habitante del norte de África Y Árabe
 1013 // que eran las personas de Arabia Saudí y países / limítrofes
 1014 decíamos / pasamos al 1.3 si no hay ninguna pregunta que hacer → /
 1015 (venga)° / {levantan la mano Amelia y Emma para leer, pero el
 1016 profesor manda a Carmen} ; Carmen! / lee
 1017 **Carmen:** el emirato independiente / la situación política del
 1018 Emirato cambió a mediados del siglo ocho cuando los califas de
 1019 Damasco perteneciente / a la dinastía de los Omeyas fueron
 1020 vencidos por / los Abases
 1021 **Profesor:** Abasíess&
 1022 **Carmen:** &Abasíes / que se instalaron su capital en Bagdad
 1023 / [El único]
 1024 **Profesor:** [¿qué es-] qué significa la palabra DINASTÍA
 1025 **Raúl:** quee {Raúl trata de contestar pero como no levanta la mano,
 1026 el profesor le mira mal y no termina lo que estaba diciendo. Cede
 1027 el turno a Rodrigo}
 1028 **Rodrigo:** una familia por ejemplo de gobernantes que va pasando de
 1029 padre a hijo
 1030 **Profesor:** todos los que gobiernan unaa- un determinado tiempo un
 1031 país pasando {suena el timbre} el poder de padres a hijos /
 1032 correcto / Acaba
 1033 {sigue sonando el timbre pero nadie se mueve y Carmen lee el
 1034 párrafo que le ha indicado el profesor}
 1035 **Carmen:** el único miembro de la familia Omeya que se salvó / huyó
 1036 Al- / Andalus se hizo dueño del poder establecido el Emirato
 1037 independiente y gobernó / con el nombre de Abd- / al- / Ramón I
 1038 756-788 / así se rompió la unión política con el califa abasíe- /
 1039 califa abasí de Bagdad aunque éste siguió siendo el jefe
 1040 espiritual y religioso de los musulmanes de Al-Andalus
 1041 **Profesor:** correcto / DEL te acuerdas / no no cerréis tan deprisa
 1042 / del te acuerdas
 1043 **Varios Alumnos:** {a coro} ya los mandaste
 1044 **Profesor:** los cuat- los- ¡BUENO! vAis a hacer los cuatro / os

1045 mandé tres

1046 **Alumno:** si

1047 **Profesor:** eel número 4 también

1048 **Alumna:** pero {murmillos y quejas generales}

1049 **Profesor:** el número 4 tambiénn→ / le hacéis despuéss→

5d_J021204S

1 {Los estudiantes van entrando en clase, algunos hacen comentarios
2 sobre la grabadora. Cuando llega el profesor van tomando asiento
3 y poco a poco se va haciendo silencio sin que el profesor les
4 diga nada. El profesor mira la lista y apunta las ausencias sin
5 preguntar en voz alta. Los estudiantes hacen algún que otro
6 comentario jocoso y el profesor les sigue un momento el juego,
7 pero en seguida se pone serio y les invita a comenzar la clase}
8 **Ernesto:** otra vez
9 {ruido}
10 **Raquel:** ¡hala! / tiene un micrófono [risas] / ¿y por qué tiene un
11 micrófono? {la pregunta va dirigida a mí, pero no se oye mi
12 respuesta} ahh
13 **Teresa:** si ej'que / si ej'que
14 **Profesor:** Raúl (25") Como no me (()) a mí
15 [risas](19")
16 **Raquel:** Teresa en el servicio de aquí / ya estoy aquí
17 {se oyen murmullos} (33")
18 **Profesor:** ¿lees mucho?
19 **Raquel:** ¿eh?
20 **Profesor:** que si lees mucho
21 **Raquel:** no sé / síi
22 **Profesor:** si me le devuelves como está te le- te le presto
23 **Raquel:** {se sonroja} vale
24 **Profesor:** venga / pero me le tienes que devolver como está / ¿eh?
25 **Ernesto:** ¿de qué es eso?
26 **Miguel Ángel:** Profe cuida'o con la mesa que está sin tornillo y
27 se mueve la tabla
28 **Ernesto:** vale como te sientes va a hacer todo→ / ¡bum!
29 [risas / al suelo]
30 **Profesor:** [(())]
31 **Ernesto:** en serio
32 **Teresa:** es verdad
33 **Miguel Ángel:** se la cargó el de matemáticas (())
34 **Alumna:** EL DE MATEMÁTICAS (()) Y SE QUITÓ
35 **Natalia:** ya pero
36 **Profesor:** ¡BIEN! / eeh / os recuerdo↑ que esto acaba a las dos y
37 veinte en condiciones normales↓ / sé que es la sexta hora→ / pero
38 vuestro cansancio me da mucha pena→ / pero me daa / más el mía↑ /
39 así que si queréis salir a las dos y veinte pues me lo (()) / si
40 queréis salir un poquito más tarde pues también→ / ¡me lo
41 demostráis!↑ // como (()) puertas // pues me es igual salir a
42 las dos y media a las tres que a las tres y media / porque hoy
43 vengo hasta las siete por aquí [o sea que]
44 **Alumno:** ¡¡dios!!
45 **Ernesto:** (())
46 **Profesor:** ¿eh? / sí sí // lo haré / ¿lo vas a leer? {dirigiéndose
47 a Raquel}
48 **Raquel:** sí
49 **Profesor:** vale / ¡pero me le devuelves como está! / ¿eh? // te
50 aviso // eeh // ¡ale! vamos a comenzar (11") estábamos en / ¿el?
51 **Varios alumnos:** el tema seis
52 **Profesor:** no / no / del tema seis ya hemos dado
53 **Alumno:** ¡en el 4!&
54 **Profesor:** &varios apartados
55 **Alumno:** el de sociedad

56 **Profesor:** habíamos leído el uno / el primer día / saltamos aa la
57 sociedad [(())]
58 **Rodrigo:** [(())]
59 **Profesor:** y volvemos al dos / venga // una vez que hemos visto
60 los grupos que tenemos / sociales en España una vez que nos
61 conquistan↑ // vamos aa- a ir un poquito al apartado dos / y
62 vamos a ver cómo va evolucionando↓ / desde el momento en quee //
63 nos conquistan / luego a ver cómo se desarrollan las actividades→
64 / la agricultura→ / eeh la industria→ / cómo ellos- el
65 comercio→ / de qué viven→ y qué problemas han tenido cristianos↑
66 / por un lado↑ / y musulmanes↑ por el otro↓ que son los dos
67 grupos que tenemos en España en el momento en el que nos
68 conquistan↑ / así que vamos a ir leyendo un poquito / viendo y
69 explicando / ehh se me olvidaba- antes de que se me olvide os
70 recuerdo↑ que voy a cambiar el examen en esta unidad totalmente↓
71 // van a ser veinte veintidós preguntas {murmillos de asombro} /
72 todas cortas
73 **Jaime:** ¿como las- como las del año [pasa'o?]
74 **Profesor:** [todas] cortas
75 **Jaime:** ¿como las que hiciste el año pasa'o el último?
76 **Profesor:** los hicimos el año pasa'o un par de veces también /
77 ¿para qué?↑ / os lo digo por qué↑ / sabéis que una de las
78 preguntas raras os lo pongo ya os he dicho por mis compañeros que
79 os ponen una pregunta- luego en terceroo o en cuarto una o dos
80 preguntas y ahí os apañéis↑ os tenéis que aprender los explicado↓
81 / pero también hay algunos compañeros↑ // compañeras también / en
82 concreto / que les gusta mucho poner ehh preguntas mu' cortas y
83 entonces ponenn cartorce dieciséis creo que se contestan con una
84 dos tres líneas y a veces con una palabra o una fecha // entonces
85 para que también os habituéis↑ porque son dos sistemas de estudio
86 totalmente diferentes→ // este examen lo vamos a hacer con
87 preguntas mu' cortas↓ / quiere decir quee os aviso↑ para que
88 cuando estudiéis vayáis estudiando pensando que las preguntas van
89 a ser muy cortas / y os fijéis↑
90 **Miguel Ángel y otros {a coro}:** en los pequeños detalles&
91 **Profesor:** & EN los
92 pequeños detalles / que es lo que puede saliros en el examen a lo
93 mejor↑
94 **Ernesto:** pero / ¿los exámenes van a ser de la misma unidad? / de
95 la cinco a la seis
96 **Profesor:** cinco y seis
97 **Ernesto:** ah
98 **Profesor:** pero falta el viernes (()) todo / tú a la hora de
99 estudiar si estudias pensando en preguntas largas a veces
100 olvidáis un poco [el] =
101 **Miguel Ángel:** [claro]
102 **Profesor:** --el detalle
103 **Miguel Ángel:** sí laa [(())]
104 **Profesor:** [SI yo] te las hago ahora veinte
105 veinticinco preguntas en los cincuenta minutos que duraa el
106 examen↑ // claro pues te vas a poner a contestar pues- pues eso
107 muy (()) a la pregunta↓ / por eso os aviso para que a la hora de
108 estudiarlo↑ / estudiéis pensando en eso

109 **Natalia:** yy / ¿en ese examen también va a entrar el vocabulario
110 como el año pasa'o?
111 **Profesor:** sí pero en vez de ocho preguntas- ocho palabras te
112 pondré una / o dos // [o te] =
113 **Natalia:** [(())]
114 **Profesor:** = pongo ocho que son ocho preguntas
115 **Natalia:** ¿de todo lo que hemos dadoo o [solo?]
116 **Profesor:** [cinco] y (seis)° / que es
117 lo que habíamos quedado para el examen éste [/ así]
118 **Alumna:** [pues a lo] mejor
119 una del cinco y una del seis
120 **Profesor:** no no no no / entran↑ eeh los dos temas↓ / no vengáis
121 buscando aquí tres pies al gato que ya voy a (()) / Ariadna
122 **Ariadna:** ¿has dicho ya la fecha de examen?
123 **Profesor:** [¡no!]
124 **Ariadna:** [no /] [todavía no]
125 **Profesor:** [no porquee] cuando vayamos un pelín más
126 adelante↑ ya fijamos↓ que acabéis todos los exámenes de ahora /
127 que me imagino que habéis acabado ya
128 **Ernesto, Raquel, otros:** sí
129 **Profesor:** porque la evaluación la tenemos hoy a lass
130 **Alumno:** ah tenemos
131 **Profesor:** a las seis menos cuarto / la vuestra
132 **Ernesto:** o sea nosotros (())
133 **Profesor:** YY ya fijamos la fecha ANtes de Navidad↑ / para que así
134 nos lo quitamos de en medio todos↓ / os quedáis tranquilos / ¿eh?
135 **Ernesto:** (())
136 **Profesor:** Y luego ya en Navidad no os pongo trabajo ni trabajo NI
137 estudio / nada dee- os olvidáis de mí por unos días [risas] /
138 ¡ale! la dos / comenzamos Teresa
139 **Teresa:** ¿dos uno? {el profesor afirma con la cabeza} *El Califato*
140 *de Córdoba / En el siglo X parecía que Al-Andalus se iba a /*
141 *HUndir a causa de las continuas revueltas y del avance de los*
142 *reinos cristianos / fue entonces cuando el joven príncipe Abd /*
143 *al-Rahmán III acabó con las rebeliones internas / fortaleció el*
144 *poder político y venció en diversas ocasiones a los enemigos del*
145 *Norte / para consolidar su- su poderío / Abd al-Rahmán / III se*
146 *proclamó califa en el año 929 rompiendo así todo vínculo con el*
147 *Califato de Bagdad*
148 **Profesor:** si os acordáis↑ / decíamos que en el mundo árabe
149 califas solamente podía haber uno↑ que era el jefe re-religioso↑
150 [y político↓]
151 **Ernesto y alumnos:** [y político]
152 **Profesor:** entonces / éste / emir que llegó aquí / cuando llega
153 éste se califica como califa / ¡ya tenemos dos! / el califa / de
154 Bagdad y el califa / de Córdoba / esto en el mundo árabe no tiene
155 sentido / ¿por qué / se nombra él / califa entonces? / recordad
156 lo que leímos el otro día de que a su familia↑ a la de éste que
157 viene a España la habían matado precisamente los que habían
158 llevado el califato a Bagdad↑ y lo habían quitado de Damasco↑ /
159 entonces él / huye↑ / llega a España↑ / encuentra el apoyo dee el
160 mundo árabe aquí↑ // y se nombra califa↓ / y rompe todoo- toda
161 relación↑ con el otro califa↓ / ¿eh? / por eso lo hace / venga
162 **Teresa:** Además fue reconocido como jefe espiritual por los

163 musulmanes del Norte de África / nació así el Califato de Córdoba
 164 / el período de mayor brillantez de Al-Andalus / el esplendor
 165 político y cultural del Califato continuó con sus sucesores /
 166 aunque el califa Hixem II abandonó el poder en manos de su primer
 167 ministro al-Mansur / éste dirigió el Califato / reorganizó el
 168 ejército con fuertes contingentes de mercenarios y llevó a cabo
 169 numerosas expediciones de saqueo /razias / contra [los territo]=
 170 **Profesor:** [a]
 171 **Teresa:** = -rios
 172 cristianos del norte
 173 **Profesor:** espera un momentito a ver / has hablado de mercenarios
 174 / ¿qué son mercenarios? {levantan la mano Ernesto, Miguel Ángel,
 175 Rodrigo y Jaime}
 176 **Ernesto:** grupo de personas que (())
 177 **Profesor:** pe[roo]
 178 **Ernesto:** [QUE] mataban [por dinero]
 179 **Miguel Ángel:** [que matan] por dinero
 180 **Ernesto:** que se mataban por tu dinero
 181 **Miguel Ángel:** mataban por [dinero]
 182 **Profesor:** [LUCHAN] se presentan voluntarios y
 183 LUchan POR dinero
 184 **Miguel Ángel:** como los gansters
 185 **Profesor:** hoy día↑ sigue habiendo todavía mercenarios↓
 186 **Alumna:** ¿sí?
 187 **Profesor:** en las guerras de Irak (()) por ahí / hay gente que se
 188 presenta voluntariamente↑ / y se ofrece a luchar en un bANDO o en
 189 Otro / por dinero↓ // por mucho dinero / entonces lo normal para
 190 que entendáis y lo sepáis es que le manden a las misiones más
 191 complicadas a esta gente / ¿eh? / si no le matan realiza la
 192 acción↑ y si le matan no cobra↓ / con lo cual les interesa↑
 193 mandarle pronto al frente del→ / ¡pero sigue habiendo
 194 mercenarios! / ¿eh? / y otra cosa que dice el libro son / las [/
 195 RA]CIAS
 196 **Alumno:** [eel]
 197 **Profesor:** ell- racias que pone el libro // saqueos o racias /
 198 dime
 199 **Natalia:** una manera de luchar
 200 **Profesor:** pero / ¿en qué consiste? // sí que es cierto pero / ¿en
 201 qué consiste la racia?
 202 **Miguel Ángel:** en robaar al enemigo para que no te pueda [atacar]=
 203 **Profesor:** [robar]
 204 **Miguel Ángel:** =
 205 las armas (y eso)°&
 206 **Profesor:** &matar / o quemar / pero de forma rápida / y
 207 marcharte / una racia consiste en llegar por ejemplo a una
 208 población &
 209 **Ernesto:** &[(())]
 210 **Profesor:** [(())]
 211 quemáis las cosechas / en verano le pegáis fuego / y te vas / oo
 212 quemas casas / y te vas / oo vas al pueblo y si hay gente por la
 213 calle la matas→ haces los que sea y te vas / eso era el sistema
 214 de las racias / destrucción / y marcharte / y ahora entenderéis
 215 por qué los reyes cristianos / acabann daando una cosa que hemos
 216 estudiado el otro día↑ // para que la gente no se marchara /

217 ¿cuál era?

218 **Ernesto:** las cartas puebla

219 **Profesor:** las cartas puebla / y las cartas de privilegios /

220 correcto / por eso lo hacían porque sino la gente que está más

221 fronteriza con los árabes [(())]

222 **Miguel Ángel:**[se iban]

223 **Profesor:** ¡claro! no quedaba ni uno / porque saben que por la

224 noche les podían quemar→ / matar→ / todo / también lo hacían

225 los cristianos / ¿eh? / ¡cuidado! / o sea el tipo de racias lo

226 hacían los cristianos↑ / y los árabes↓ / exactamente igual /

227 Unos↑ y Otros↓ **Natalia:** los califas / ¿se nombraban ellos

228 solos?

229 **Profesor:** eeh / en aquella época en- el califaa loo- una vez que

230 eres califa / tus hijos / el que te sigue // es califa sin más

231 **Natalia:** es que como has dicho quee / en Bagdad quee había un

232 califa y cuando llegó a Córdoba quee [(())]=

233 **Profesor:** [¡vamos] a ver

234 **Natalia:** = se nombró califa él

235 **Profesor:** sí / él llega aquí / Rompe relaciones con el de Bagdad↑

236 // y entonces sii el mundo árabe de España ya no tiene relación

237 con el califato de Bagdad / ¿se queda sin califa? / ¿sin jefe

238 religioso y político? // sí pero entonces Él y los que le apoyan

239 / se autoproclama califa / y los que le apoyan también / ¿eh? / y

240 a partir de ahí↑ el que le suceda / bien su hijo o bien el que él

241 ponga sigue siendo califa↓ // ¡venga!

242 **Teresa:** ¿si[go?]

243 **Profesor:** [¡conti]nuamos!

244 **Teresa:** después de la muerte de al-Mansur no hubo califa ni

245 ministro capaz de sostener el Califato / tras treinta años de

246 luchas internas en el año 1031 el Califato de Córdoba se dis- se

247 disgregó en numerosos reinos / que recibieron el nombre de taifas

248 **Profesor:** ¿qué es eso de taifas? / ¡a ver! de acuerdo a lo que

249 habéis leído ahí / ¡a qué os suena eso de taifas?

250 **Leire:** pues son loos diferentes / ¡pueblos!

251 **Profesor:** reinos

252 **Leire:** reinos en los que se divisió- dividió el re- ell&

253 **Profesor:** &cuando

254 hablamos de taifas queremos decir ehh lugares conn- Muy pequeños

255 donde mandaa alguno a veces se dice también esto por ejemplo

256 cuando hablamos de España ahora en este momento que tenemos todas

257 las comunidades autónomas→ / luego están los ayuntamientos→ /

258 todo el mundo quiere mandar→ / todo el mundo quiere decidir→ /

259 todo el mundo quiere→ Si el gobierno dice una cosa en la

260 comunidad autónoma del otro le contesta y le dice que no lo va a

261 hacer→ / Si hace una ley el otro dice quee se- se olviden→ / y

262 dicen esto parece un reino DE taifas / todo el mUNdo↑ quiere

263 mandar↓ / todo el mUNdo↑ quiere decir que manda más que el otro↓

264 / ¿por qué? / viene de aquí de la época del pri- del del mundo

265 árabe see- se divide en pequeños reinos / el de Valencia→ / el de

266 Murcia→ / el de Granada→ / eeh Málaga→ / había ahí un montón de

267 reinos y tenían muy poco poder / a los reyes cristianos se lo

268 pusieron muy bien↑ / como eran muchos con- y poquito terreno y

269 poco ee- ejército / los reyes cristianos les podían vencer muy

270 fácilmente / y como se llevaban mal entre ellos[↑] / a veces
 271 conquistaban a uno / y le decían si luchas contra el otro / de
 272 las tierras que tiene te doy parte de ellas / y encima luchaban
 273 entre ellos / ¿entendéis esto? {murmillos de afirmación} ¡venga
 274 pues seguimos! // tenéis ahí unaa fotoo // DE la mezquita de
 275 Córdoba // recordamos lo que era la mezquita / ¿no? {se oyen
 276 afirmaciones} lugar / de oración / de los árabes / las mezquitas
 277 / OS lo abre un poquito por el techo[↑] / para que veáis cómo está
 278 por dentro→ / y luego abajo os pone unas fotos / para que veáis
 279 lo que hemos hablado de que todas las mezquitas // están llenas
 280 de columnas / columnas de- de mármol / normalmente / de
 281 diferentes colores / a veces ponían toda una hilera del mismo
 282 color / o mezclaban columnas sí columna no / cada una de un color
 283 / lo tenéis ahí puesto en la fotografía / les preguntaba a la
 284 otra clase // que no sé podíamos hacer un día si nos encontramos
 285 con ganas / irnos a ver la mezquita de la M-30 // que es la más
 286 grande que tenemos por Madrid // ¿sabéis cuál os digo?
 287 **Miguel Ángel y otros:** sí
 288 **Profesor:** una calle de co- un edificio mu' grande que hay de
 289 color blanco
 290 **Alumno:** ahh
 291 **Alumna:** ahh
 292 **Profesor:** antes de llegar a Ventas
 293 **Rodrigo:** ah
 294 **Ernesto:** ya se cuál es
 295 **Profesor:** ¿eh? a la derecha[↑] ahí hay un edificio blanco que es
 296 una mezquita la más grande que hay en el- el- aquí en la zona
 297 nuestra // y no sé si incluso en España / si es la más grande que
 298 hay / Y se puede visitar / sólo a- hay un pequeño problema / a
 299 las chicas / que tenéis que llevaros algo para tapar la cabeza //
 300 tenéis que llevaros puess ¡no sé! un pañuelo→ / un velo→
 301 {Mohamed se ríe} / y si no os dejan entrar / ya lo sabéis / a los
 302 chicos nos dejan entrar pero aa- a las chicas no os dejan entrar
 303 si no os lo lleváis[↑] os van a obligar a poner una cosa que tienen
 304 allí puesta enn- en un perchero / tienen puesto una serie dee
 305 ropa con capucha // una especie de capa pequeñita con capucha
 306 entonces os la tenéis que poner / ¿eh? / si no no entráis / luego
 307 si decidimos de ir / ya sabéis que es con esa condición
 308 **Ernesto:** y los chicos [(())]
 309 **Profesor:** [eeh] no cobran por entrar / los chicos no
 310 nos piden nada / lo único que sí nos piden / a todos / es que nos
 311 tenemos que descalzar al entrar luego en la sala de rezos / igual
 312 que hacen ellos que habéis visto en la tele alguna vez / cuando
 313 entran / entran todos descalzos / entonces también nos tenemos
 314 que descalzar / ¿verdad Mohamed? {Mohamed se ríe} allí si no no
 315 nos dejan entrar / ¿eh? / y luego las chicas[↑] tenéis que iros a
 316 la parte dee las salas de las mujeres
 317 **Teresa:** ¿también descalzas?
 318 **Profesor:** claro / para entrar igual // cuando vayas a entrar
 319 **Teresa:** ah vale vale
 320 **Profesor:** y nosotros a la zona de los hombres[↑] / pero también
 321 descalzos↓ / ¿eh?[↑]
 322 **Natalia:** pero [con calcetines / ¿no?]
 323 **Profesor:** [y con laa]- Y CON LA CAPOTA cubierta tenéis que ir

324 **Natalia:** una cosa que sí / ¿yo puedo entrar con una capucha como
 325 la que tiene Raúl?
 326 **Profesor:** ¡sí si! algo que te cubra la cabeza
 327 **Natalia:** ¡Ah! pues entonces me llevo [(())]
 328 **Profesor:** [puedes] llevartee- tienes
 329 una prenda de ese tipo[↑] tú las llevas[↓] pero tienes que entrar con
 330 la cabeza cubierta ¡si no no podéis pasar!
 331 {se oyen muchos murmullos, los compañeros hablan entre ellos}
 332 **Ernesto:** ¿si tienes el pelo largo?
 333 **Profesor:** pues igual no te dejan ni pasar por guarro
 334 [risas]
 335 **Ernesto:** me ha llama'o guarro
 336 **Profesor:** si si te lo he llama'o [risas] // y no me arrepiento
 337 **Ernesto:** ¡eh!
 338 **Profesor:** que no me arrepiento
 339 **Emma:** profe / cuando entremos descalzas pero con los calcetines
 340 puestos / ¿no?
 341 **Profesor:** Si
 342 **Emma:** ahh {se oyen suspiros de alivio}
 343 **Profesor:** ehh / nos dejan entrar con calcetín / hombre por lo
 344 cual / yo supongo y espero que ese día
 345 **Alumno:** el dedo
 346 [risas]
 347 **Profesor:** ehh (()) por ahí y que se le vea la uña [risas] //
 348 ¡Bueno! / fuera de bromas / ehh / ¿lo pensáis? lo hablamos otro
 349 día y si eso practicamos un díaa- esto se hace pronto tampoco hay
 350 que estar allí todo el día nii-
 351 **Alumno:** (())
 352 **Profesor:** ¿eh? / y si os apetece pues cogemos y nos vamos a verlo
 353 / yo ya he estado por allí / y es que no podéis entrar sinn- sin
 354 eso / porque es que yo no sé de dónde salen / es una cosa quee-
 355 es un misterio que tengo yoo conn- cuando voy a la mezquita ésa[↑]
 356 // porque cuando vas a ir a algún lugar / donde te vas a meter
 357 donde no debes / cuando hayas andado como un metro aparece detrás
 358 / una persona ¡pss que por ahí no! [risas] / o sea ¡te tienen
 359 controladísimo! porque tú cuando pasas ni les ves / yo no sé
 360 dónde están [risas] // sí sí reiros / ¿eh? / o sea que sii os
 361 apetece verlo y así veis la diferencia entre una mezquita→ una
 362 iglesia→ / eeh acordaros que ya habíamos hablado que en las
 363 mezquitas no hay bancos→ / no hay sillas→ / hay una alfombra en
 364 el suelo→ todo el mundo se va al suelo por eso tenemos que salir-
 365 poner todos alineados / porque de esa forma todos dicen que
 366 tienen el mismo nivel[↑] // cuando quieras continuamos // eeh que
 367 todos son iguales[↑] y no hay distinciones dee- no sé de más poder→
 368 / de más riqueza→ / y lo hacen por eso / por eso todo el mundo se
 369 pone de rodillas / unos al lado de otros / y hacen sus oraciones[↓]
 370 / ¿eh? os lo pensáis y hablamos
 371 **Emma:** ¿y es gratis / profe?
 372 **Profesor:** ¿es?
 373 **Emma:** que si es gratuito
 374 **Profesor:** sí la entrada es gratuita tendríamos que pagar porque
 375 si vamos enn- en autobús en autobús / y si vamos en metro pues en
 376 metro / lo que cueste eso / loo- lo pensáis[↑] / y lo hacemos[↓] // y
 377 así es quee- explicaros sino una réplica (()) me parece un poco

378 absurdo / y teniendo aquí al lado como tenemos la de Madrid que
 379 es nueva[↑] yy muy bonita está muy bien / tiene luego allí
 380 biblioteca→ tiene de todo / pues nos podemos acercar un día la
 381 veis y así yaa
 382 **Natalia:** yy na' más entrar / ¿te tienes que tapar la cabeza y
 383 hasta que no salgas no te lo quitas?
 384 {se oyen los suspiros de algunos de sus compañeros}
 385 **Profesor:** ¡no pasa nada! / ¡tampoco vas a estar ahí tanto tiempo!
 386 / aquí te tapas la cabeza igual para otras cosas / que no tienen
 387 nada que ver con la religión / y no te parece mal igual vas a
 388 estar contenta / depende quién lleves al lado {risas de las
 389 chicas} // o sea que no te hagas la mártir quee sabes que a mí
 390 las mártires me sobran todas / EHH / del te acuerdas[↑] / los tres
 391 ejercicios[↓] {se oyen cremalleras de estuches abriéndose para
 392 apuntar la tarea} // y así podéis ver todo lo que hemos explicado
 393 hace un mes cuando dimos todo el mundo árabe / de Mahoma // dee
 394 rezar mirando para laa- la Meca→ / la orientación ésa→ / lo de
 395 la torre que hemos diicho y todas esas cosas
 396 **Emma:** profe / [¿cuándo iríamos?]
 397 **Profesor:** [lo podéis ver ahí] directamente // y así / lo
 398 aprendéis mejor
 399 **Emma:** ¿cuándo iríamos profe? / si es que vamos
 400 **Profesor:** ya tendría que ser dell después de vacaciones / porque
 401 ahora si digo a vuestros padres que os llevo a Madrid también /
 402 después del proximoo 14 que nos vamos a ir a Aranjuez (()) que
 403 nos ha da'o un ataque dee- de festividad [risas] // ahora en
 404 Navidad
 405 **Raquel:** en el colegio hacían excursión semana sí y semana también
 406 {se arma barullo y todos quieren opinar sobre el tema, todas las
 407 intervenciones se solapan, se oye la de Raquel porque está al
 408 lado de uno de los micrófonos}
 409 **Profesor:** ¡A ver! / ¡SEGUIMOS!
 410 **Amelia:** ¡yo!
 411 **Profesor:** pues lee
 412 **Amelia:** eel / ¿dos dos?
 413 **Profesor:** sí
 414 {Ernesto y Miguel Ángel siguen hablando entre ellos}
 415 **Amelia:** *Los poderes del Califa / el califa tenía poder absoluto /*
 416 *era juez supremo / general de los ejércitos y podía nombrar o*
 417 *deponer a los funcionarios*
 418 **Profesor:** deponer quiere decir quitar / podía nombrar a uno para
 419 una actividad oo cesarle / venga
 420 **Amelia:** *la administración estaba centralizada y todo Al-Andalus*
 421 *se gobernaba desde la capital / Córdoba / el califa / con ayuda*
 422 *de un primer ministro / visir / y de altos funcionarios /*
 423 *nombraba a los gobernadores / walíes / de las provincias y a los*
 424 *principales funcionarios de las ciudades entre ellos los jueces*
 425 */ cadíes / además / para mantener los gastos de la lujosa corte*
 426 *califal del podero- del poderoso ejército y de todo el sistema*
 427 *estatal / era preciso cobrar fuertes impuestos / que también*
 428 *controlaba el califa*
 429 **Profesor:** ¿alguna pregunta? / pues seguimos en el apartado
 430 **Leire:** loos / walíes / ¿eran los gobernadores / no?
 431 **Profesor:** sí / te ponen ahí el nombre que les damos- a veces en
 432 las películas también y en los cuentos / yo recuerdo de uno que

433 hay ehh- por hay que salen lo de los walíes en unos dibujos
 434 animados / ¿eh?
 435 **Natalia:** profe / ¿te puedo hacer una pregunta sobre la excursión?
 436 **Profesor:** no
 437 **Natalia:** ¿luego al final de la clase?
 438 **Profesor:** no porque si no nos liamos la madejaa yy no avanzamos /
 439 y este tema hay que acabarle porque hay que hacer el examen //
 440 luego ya lo que queráis / yo una vez que de este tema / de estee-
 441 evaluación
 442 **Teresa:** (())
 443 **Profesor:** lo demás / ¡no! igual- igual hacemos una cosa que os va
 444 a gustar mucho
 445 **Teresa:** seguro que no nos gusta
 446 **Profesor:** que es hacer un examen general de los seis temas
 447 **Varios alumnos:** {a coro} ¡NOO! / ¡HALA!
 448 **Alumno:** no profe / no por favor
 449 **Profesor:** pss / ya hablaremos de esto // {murmullos generales}
 450 pero hablaremos más adelante / ¡Raúl! / lee
 451 **Raúl:** los reinos de taifas / con los reinos de taifas la unidad-
 452 la unidad de Al-Andalus se rompió / aunque pronto a los reinos
 453 más poderosos se / a/nex/io/naron los más débiles / eeh la
 454 primicia [polí]
 455 **Profesor:** [¿LA?]
 456 **Raúl:** primacia política pasó de Córdoba a Sevilla / que fue uno
 457 de los reinos más importantes junto con los de Tolodo / Badajoz y
 458 Zaragoza / pero poco a poco fueron conquistados por los reyes
 459 cristianos / aunque los reinos de taifas con- continuaron siendo
 460 ricos / no podían aguantar el empuje militar de los reinos
 461 cristianos / así se ven obligados a pedir constantemente ayuda
 462 militar a los Estados del Norte de África
 463 **Profesor:** Xiao Yün / continúa
 464 (10")
 465 {Xiao Yün no sabe por dónde van, su compañera, Estela, le señala
 466 el párrafo. Natalia suspira}
 467 **Xiao Yün:** aunque / los elin
 468 **Profesor:** no
 469 **Xiao Yün:** a fin- a fines de siglo eeh once / llegaron al- Andalus
 470 // los almorabides / y más tarde / los / almo- hadés sin /
 471 embargo sólo consiguie- siguieron dete- dete- detenere //
 472 momentanea / mente el re- troceso // del- del poder musulmán ya
 473 que se produ / jo / una fuerte reacción de los / reyes cristianos
 474 / que formaron una / gran / alizan- alian- alianza y ven / cieron
 475 a lo- almohadés en Las Na- Navas de To- Tolosa
 476 **Profesor:** lee el número ése
 477 **Xiao Yün:** ¿eh?
 478 **Profesor:** el número
 479 **Xiao Yün:** un mil doscientos doce
 480 **Profesor:** un mil no / ¡Mil!
 481 **Xiao Yün:** ¡Mil!
 482 **Profesor:** sin el un / ¿eh? / bien
 483 **Raquel:** que / ¿qué es anexionaron?
 484 **Profesor:** anexionar es / juntar / unir / los territorios- loos
 485 reinos más poderosos que van uniendo los más pequeños // tres dos
 486 / Marta
 487 **Marta:** El reino Nazarí de Granada / tras la conquista del valle
 488 dell Guadalquivir por los rei- por loss cristianos sólo

489 *permaneció un reino de taifa / el reino de Granada / creado por*
 490 *la dinastía nazarí / en 1237 / ocupaba las actuales provincias de*
 491 *Málaga / Almería / Granada y parte oriental de Cádiz // el*
 492 *[reino]*

493 **Profesor:** [tenéis] espera / en la
 494 página 89 / tenéis un poquito lo que ocupaba el reino de Granada
 495 / miradlo // en el mapa // ¿eh? / ¿lo veis? / ese trozo de ahí /
 496 no es sólo Granada / son también algunas otras provincias
 497 andaluzas // continúa

498 **Marta:** *el reino de Granada persistió dos siglos y medio / gracias*
 499 *a la hab-ilidad diplomática de sus reyes y a su buena situación*
 500 *geográfica / por el norte / las serranías béticas hacían de*
 501 *muralla frente a los cristianos / tenía / además / una amplia fa-*
 502 *fachada marítima con muy buenos puertos / Almería / Málaga /*
 503 *Al/mu/ñe/car / que falicitaban el comercio con los musulmanes del*
 504 *norte de África y también la defensa del territorio / el reino de*
 505 *Granada tuvo un gran esplendor cultural y artístico / su*
 506 *territorio estaba muy poblado / ya que en él emigraban los*
 507 *musulmanes de los reinos vecinos ocupados por los cristianos*

508 **Profesor:** me hacéis los cuatro ejercicios que hay ahí al lado

509 **Leire:** ¿cuáles?

510 **Profesor:** los del te acuerdas / y vamos a ver un poquito el patio
 511 de la Alhambra // y luego ya / si alguien se anima↑ / nos trae
 512 buscado paraa mañana // eeh del palacio de la Alhambra↑ / en un
 513 folio / nos trae buscado un poquito las dependencias→ ehh épocas
 514 de construcción→ / cuandoo- quién hace el palacio→ / para qué
 515 hace el palacio→ / y luego ya os cuento yo un poquitín también /
 516 de / alguna cosita más que hay por hay por Granada→ / por
 517 Córdoba→ / y por hay / ¿alguna cuestión más?

518 **Amelia:** sí / ¿lo que vamos a exponer nos pone nota por ello?

519 **Profesor:** ese es mi problema // tu problema es hacerle / o no
 520 hacerlo // eehh Nicolau / venga / lo del palacio de la Alhambra
 521 que está ahí arriba

522 **Nicolau:** *La Alhambra de Granada es el palacio mejor conservado de*
 523 *todo el mundo árabe medieval y el conjunto más bello y completo*
 524 *de arca- arq- arquitectura gra/na/dina / fue construido durante*
 525 *los si- siglos XIV y XV en el interior de la / alcazaba y en el*
 526 *fijó su residencia / la / dinastía nazarí / el palacio está*
 527 *construido por dos conjuntos de edifi-caciones construidas en el*
 528 *torno al Patio de los Leones y al Palacio de Comar- Comares /*
 529 *alrededor de dos / grandes / patios en el en de los Arrayes o de*
 530 *la / Alberca / y de los / Leones / se distribuy- se distribuyen*
 531 *habitaciones salones / Sala de los Reyes / baños / miradores*
 532 *sobre el valle / Peinador de / la Reina / y / jardines interiores*
 533 */ Mirar- Mirador de Dar-xa*

534 **Profesor:** Tenéis algunas preguntas debajo puestas // y de qué es
 535 exactamente la Alhambra→ / por qué la hacen→ / para qué la
 536 hacen→ / eso es lo que quiero que me busquéis en alguna
 537 enciclopedia o en internet / y me lo traéis respondido mañana

538 **Emma:** ¿los dos puntos?

539 **Profesor:** ehh / preguntas de este tipo / y así / ¡no tengo yo que
 540 ir diciendo todas las cosas! / buscáis algo vosotros

541 **Natalia:** ¿buscamos donde pone zona web oo buscamos?

542 **Profesor:** donde quie- ehh ¡sí! donde pone zona web↑ o tee- te

543 puedes salir de ahí↑ y si no te buscas en cualquier enciclopedia
 544 lo buscas / pones Alhambra / te saldrá [y lo que quiero que]=
 545 **Natalia:** [(())]
 546 **Profesor:** = quee
 547 tengáis sobre todo muy claro es por qué la hacen / para qué la
 548 hacen / qué funciones tiene / y al final cuandoo más tarde ya no
 549 están aquí ellos / ¿quién se aprovecha de la Alhambra y de un
 550 palaacio que hace al lado de la Alhambra / hay un rey muy famoso
 551 / cristiano luego / que justo pegado a la Alhambra / se hizoo
 552 construir allíi un palacete / ¿eh?
 553 **Amelia:** ¿de qué extensión más o [menos (())?]
 554 **Profesor:** [no eeh] de un folio / folio y
 555 medio me vale / tampoco quiero que estéis ahí liadoss / ¡Pero lo
 556 que sí quiero es que me resumáis / no que le deis a la hojita-
 557 aal botoncito dee
 558 **Alumno:** de impri[mir]
 559 **Alumna:** [de]imprimir&
 560 **Profesor:** & eh de imprimIR y (()) ¡imprime
 561 Alhambra! qué (())
 562 **Varios alumnos:** HALa
 563 **Profesor:** no le escojo // o sea así de sencillo / habéis tirado
 564 cinco folios / QUIERO que me contestéis / vuelvo a repetirlo /
 565 cuándo se hace / por qué se hace / para qué se hace / qué ocurre
 566 cuando luego yaa no están aquí / los árabes / ¿lo cogen los
 567 cristianos? / qué pasa con ese palacio / y quién construye al
 568 lado // otra cosita
 569 **Natalia:** ¿te traemos fotografías?
 570 **Profesor:** si las tienes pues si ponéis alguna fotografía podéis
 571 ampliarlo a dos folios {carraspeo} más de dos no quiero / de esa
 572 forma por lo menos tendréis que tener el texto que salga en el
 573 ordenador↑ / e ir seleccionando los párrafos que nos interesan↓ /
 574 ¿queda claro? / yy respecto a lo otro que me has preguntado sabes
 575 que mi sistema es no deciros nada {habla con Amelia} // una vez
 576 te lo pongo otras veces no / ¡depende! / NOS pasamos // a la
 577 cuatro
 578 **Alumno:** ya lo hemos leído &
 579 **Raquel:** & ya lo hemos [(leído)°]
 580 **Profesor:** [¡NO! /] el cuatro uno
 581 no le habíamos leído&
 582 **Miguel Ángel:** &no&
 583 **Raquel:** &no el cuatro uno no&
 584 **Profesor:** & leímos el de la
 585 sociedad que era el cuatro dos
 586 {Jaime levanta la mano para leer}
 587 **Jaime:** ¿la economía?
 588 **Profesor:** {hace gesto afirmativo a la pregunta de Jaime} y luego
 589 Mohamed
 590 **Jaime:** una próspera agricultura / entre los siglos / tre- ocho yy
 591 quince la base principal de la economía de- de Al-Andalus fue la
 592 agricultura / los anda- andalu- lusíes introdujeron novedades
 593 importantes / aplicaron métodos intensivos de cultivo /
 594 fundamentados en la extensión de nuevas técnicas de regadío /
 595 como la noria / con ello aumentó la producción que se
 596 comercializaba en los mercados urbanos
 597 **Profesor:** la noria les vino bien porque- sabéis que es un sistema

598 para sacar agua del pOzo / y luego↑ va cayendo en un recipiente y
 599 va corriendo a través de la tierra hasta entonces aquí en
 600 nuestro país ese sistema no le conocíamos↑ / con lo cual el regar
 601 era mucho más complicado↓ / ¿eh? / la noria↑ por si alguien no la
 602 conoce todavía↓ tenemos en {nombra la localidad donde se sitúa el
 603 centro} unaa hecha {comentarios afirmando lo que cuenta el
 604 profesor} un monumento pegando al {nombra un sitio} / a las
 605 piscinas // allí si vais en el cruce de las calles {nombre de la
 606 calle} conn no se si se llama la otraa {nombre de la calle} //
 607 allí hay unaa una noria muy grande puesta QUE funcionA en muchos
 608 días de venta / ¿eh? / seguimos
 609 **Jaime:** introdujeron nuevos cultivos como el arroz / la naranja /
 610 la morera / el cáñamo y el azafrán / también destacaron los
 611 cultivos de cereales / vid / olivo / hortalizas / plantas
 612 industriales como el lino o el esparto y árboles frutales como la
 613 palmera datilera / el almendro y la higuera
 614 **Profesor:** Mohamed / el comercio
 615 **Mohamed:** el comercio / {carraspeo} El-Andalus fue el centro de //
 616 activo comercio internacional↑ que per-mitió el intercambio de- de
 617 productos entre Europa o de este↓
 618 **Profesor:** ¿eh?
 619 **Mohamed:** oriente
 620 **Profesor:** ¡ah!
 621 **Mohamed:** del exterior pa- pedían mano de obrA / barata / esclavo-
 622 esclavos / materiales / prendas / oro↑ y plata↓ / mientras que
 623 los mer- mercaderes en- andalusíES distribuían por EL / Midi-
 624 miterráneo / los productos ilaborados en los que / ciudadES este
 625 pres- pros- prospero / comercio / fali- cilítula la función de /
 626 Oso de la moneda del dinAr y oro / ell dirhem {diram} de plata
 627 **Profesor:** las monedas que lo entendáis- / ¿cómo les llamáis
 628 ahora?
 629 **Mohamed:** dir[hem] {pronunciado diram}
 630 **Profesor:** [¿qué] moneda utilizáis? / ¿esta misma no? {Mohamed
 631 responde que sí con la cabeza} ¿qué valor tiene? // ¿eh? / ¿qué
 632 valor tiene? / ¿cuánto vale comparado conn un euro por ejemplo?
 633 **Mohamed:** con un euroo puff 10 dihem / o sea [un euroo]
 634 **Profesor:** [diez] igual a un
 635 euro más o menos
 636 **Mohamed:** diez dihem sí
 637 **Profesor:** vale // muy bien / eeh (5") vAmos // a leer nada más lo
 638 de la ciudad no vamos a leer más ya hoy / hoy lo dejamos aquí /
 639 hacemos la actividad que tenemos aquí / y ahora decimos lo que
 640 hacéis hastaa- hasta el final de la clase {el profesor mira a
 641 María para que lea y ella le responde con una mirada
 642 interrogativa como diciendo "¿quién, yo?"} // sí estás ahí
 643 escondida / ¿qué te pasa? / ven vale / ¿eh?
 644 **María:** ¿te leo? / la sociedad
 645 **Profesor:** eeh / el trozo ése que te pone ahí / fíjate bien en
 646 {el profesor le indica que lea otro párrafo p.97}
 647 **María:** la ciudad hispano-musulmana
 648 **Profesor:** ¡venga!
 649 **María:** las ciudades musulmanas se organizaban alrededor de la
 650 medina / centro de la vida pública / donde se ubicaban los- donde
 651 se ubicaba la mezquita principal y la alca- y la alca- y la

652 alcazaba o fortaleza militar / en ella confluían las calles
 653 principales de la ciudad / con sus comercios / talleres /
 654 mercados / zocos y baños / las ciudades contaban con un alcázar o
 655 palacio residen- residencial del gobernador [/ si]
 656 **Profesor:** [Todo] eso lo vamos leyendo ahora lo vais a buscar en
 657 el dibujo que tiene puesto / para que lo vayáis viendo / venga
 658 **María:** situado en un lugar- en un lugar de difícil acceso
 659 **Profesor:** buscar esas palabras que os las pone además ahí //
 660 debajo / están numeradas las tenéis en la ciudad // las muraallas
 661 ya dijimos el otro día para qué eran // también (7") {Natalia
 662 levanta la mano}
 663 **Natalia:** ¿nada más que había unos baños / en toda la ciudad?
 664 **Profesor:** eeh / ¿qué entiendes tú por baño?
 665 (4")
 666 **Natalia:** [(())]
 667 **Raúl:** [lo dell]
 668 **Profesor:** [tú cuan]do has leído ahí y los baños de la ciudad
 669 entonces / ¿tú qué te has imaginado que era eso? / a ver /
 670 cuéntanos
 671 **Natalia:** tú pues si como el servicio nuestro de ahora
 672 **Profesor:** como el servicio nuest- entonces cua[(())]
 673 **Natalia:** [PERO NO] NOO coon
 674 TODO porque
 675 **Profesor:** o sea [como el servicio- como el servicio]=
 676 **Natalia:** [(())]
 677 **Profesor:** = pero menos
 678 **Ernesto:** ¿una letrina?
 679 **Profesor:** entonces / con razón me preguntas que si sólo había uno
 680 / claro
 681 **Natalia:** claro porque ahí eran más pobres / ¿no? cuandoo
 682 **Profesor:** sí pero- Habla fíjate que habla de baaños / entonces
 683 por eso te pregunto yo que qué tipo de baños te imaginas que son
 684 **Natalia:** ¡yo que sé! las letrinas yy
 685 **Profesor:** ¿tipo romano?
 686 {levantan la mano: Jaime, Raúl, Ernesto y Rodrigo}
 687 **Natalia:** [sí]=
 688 **Raúl:** [no]
 689 **Natalia:** = yy / ¡chaval! yo no sé lo que digo
 690 **Profesor:** vamos a ver / [(())]
 691 **Raúl:** [una especie] dee- de piscinas
 692 **Profesor:** pOn bien {el profesor le pide que se siente bien, con
 693 esa única orden Raúl entiende lo que que se le está diciendo y se
 694 sienta erguido en la silla, continúa con lo que estaba diciendo}
 695 **Raúl:** una especie de piscina así con- con baños tUrcos y eso
 696 **Profesor:** mhh {señala a Jaime}
 697 **Jaime:** yo iba a decir eso / una especie dee piscinas grandes
 698 **Profesor:** unaa especie de piscinas grAAandes
 699 **Jaime:** sí
 700 **Alumno:** sí
 701 **Profesor:** bueno pues cuando os habla de BAños / exactamente igual
 702 que ocurría en el mundo árabe en- esto ¡perdón! en el mundo
 703 romano / el mundo árabe los baños / eeh no son como tú te lo
 704 estás imaginando de un baño como los que tenemos ahora // son
 705 lugAres (()) PERO no tanto como una piscina actuAL / que también
 706 las tenían para los jefes pero no paraa el pueblo en general /
 707 eeh / todas las ciudAdes / en diferentes partes de las ciudAdes

708 ponían lo que se llaman loss BAños que eran lugares / que servían
709 de higiene↑ / en todos los sentidos↓ / Y eran una especie hmm
710 vamos a decirr // como de depósitos pequeños estaban relacionados
711 unos con otros / Y / no (()) podía ir a bañar / a lavar // a la-
712 a asearse / a lo que fuera / pequeños grupos de personas / los
713 habíaa más pequeñitos donde podían entrar dos tres personas→ /
714 más grandes donde podían entrar seis o ocho→ / y todavía // la
715 gente que tiene mucho dinero / se hacía sus piscinas
716 [sus baños]
717 **Natalia:** [¿cómo los] jacuzzis? // que [entran dos oo]
718 **Profesor:** [¡no!] ya eran piscinas
719 mucho más grandes / ¿eh?
720 **Natalia:** ah
721 **Profesor:** y hay unos depósitos de agua por ejemplo see- si alguna
722 vez vais a ver // eeh algún monumento en Andalucía de los árabes
723 / dOnde las piscinas pueden entrar / del orden de / 100.000 {se
724 oyen silbidos de asombro} y 200.000 litros de agua // o sea no
725 tiene nada que ver con las piscinas nuestras / bastante máss /
726 ¿eh? / Y / entonces ésos eran baños mhh comUnes / lugares donde
727 podías ir- había unos que erann casi gratuitos / y había otros
728 donde había que pagar un dinero // ¿por qué hacían diferen-
729 diferenciaciones? / porque de esa forma / la gente que tiene más
730 pelas / se iban a parte del resto de la gente / como pasa siempre
731 / hoy en día (()) / Antes se diferenciaban en las casas y además
732 en estas cosas Y el que tenía muchas pelas tenía sus baños
733 particulares en su casa / ¿eh? / esos son los baños pero no como
734 los nuestros / ¿vale? // ¡venga más cositas!
735 **Teresa:** ¿qué son los arrabales?
736 **Profesor:** ARRABALES // ¿no te suena nada eso a tíi? / ¿a quién le
737 suena eso de arrabal? / a ver
738 **Leire:** son la[ss]
739 **Profesor:** [túu] / perdona / ¿tú nunca has oído decir a las
740 mujeres mayores (4") pareces una A-RRABALERA / ¿nunca [lo has
741 oído?]
742 **Leire:** [¡ah! (síi)°]
743 {se oyen algunos murmullos de afirmación}
744 **Profesor:** venga / ¿tú sí lo has oído?
745 **Leire:** sí son [cua]
746 **Profesor:** [y cuan]do dices eso a una persona / [¿qué quiere
747 decir?]
748 **Leire:** [son como] lass
749 personas quee están instaladas en un lugar fueraa // [dee]
750 **Profesor:** [ARRABALES] /
751 BARRIO / EXTERIOR / normalmente / de fuera de las ciudades / PERO
752 / tiene / un significadoo máss
753 **Leire:** que luego sólo como loss / los más pObres
754 **Profesor:** los más pobres / se entiende por ARRABAL el barrio
755 exterior de una ciudad que es mUY pobre // ¿cómo le llamamos hoy
756 día? // en vez de decir arrabal
757 (3")
758 **Raúl:** chabolas
759 **Varios alumnos:** (chabolas)°
760 **Profesor:** bArrios de chabolas / solemos decir // muchísimas veces
761 // que es donde vive la gente normalmente // más- más pObre / con
762 probleemas / fuera de la ciudaad / sin agua corriente a veces /

763 sin luz eléctrica / ¿eh? / ¡venga más cositas! // ¿alguna
 764 pregunta más?
 765 (5")
 766 **Profesor:** ¿no? / puees los diez- creo que nos quedan Sí / ocho
 767 minutos // les dedicáis a estudiar // comenzáis por el tema cInco
 768 // y vais comenzando el tirón (33") {los murmullos crecen}
 769 ESTudiAIS / o hacéis ejercicios de los que he mandado hacer
 770 **Natalia:** profe
 771 **Profesor:** lo que mejor os venga
 772 **Natalia:** en el examen / ¿va a entrar el esquema este que tú diste
 773 del arte románico y [(())] {se solapa con lo que hablan otros
 774 alumnos entre ellos}
 775 **Varios alumnos:** [(())]
 776 **Profesor:** si lo he explicado entra / tú sabes que todo lo que
 777 explico entra
 778 **Miguel Ángel:** ¿y lo del hombre?
 779 **Profesor:** ¡no! el esquemaa de la humanidad de momento esta [vez /
 780 no]
 781 **Raquel:** [¿qué
 782 hombre?] {esta pregunta se la hace a su compañera}
 783 **Leire:** lo dee [(())]
 784 **Emma:** [(())] o sea estee- a ver este examen / ¿es el de
 785 las 20 preguntas no?
 786 **Profesor:** [sí]
 787 **Emma:** [del] 5 y el 6
 788 **Profesor:** sí (13") a ver dime
 789 **Alumno:** (())
 790 **Profesor:** ¡ale! (3'36") {algunos alumnos aprovechan para hacer la
 791 tarea, otros para hablar en bajito entre ellos} ¡oye! / estamos
 792 trabajando {el profesor se pasea por la clase y atiende dudas en
 793 la mesa de cada alumno}(1'32");alguno vaa a recuperar! // no
 794 tienes que decirle nada
 795 **Emma:** los deberees
 796 **Profesor:** ¿no habéis acaba'o todavía?!
 797 **Alumna:** el (())
 798 **Profesor:** ¡vamos! // ¡venga! (2'53")
 799 **Alumna:** ¿vamos recogiendo?
 800 **Profesor:** sí id recogiendo / ale

5d_J031204S

1 **Profesor:** ¡oyee! / si os parece comenzamos // si no lo dejamos
2 por la tarde / (()) hablando // si noo tenéis mucha prisa pues
3 lo empezamos
4 **Ernesto:** YA
5 **Profesor:** no te (()) mucho
6 **Ernesto:** ayer en la evaluación (()) {aún hay mucho ruido y no se
7 oye bien qué dice}
8 **Profesor:** ¿eh?
9 **Ernesto:** que ayer [en la eval]
10 **Profesor:** [¿en la] evaluación de ayer? / de eso no voy a
11 hablar ya / tienes un tutor que te- te dirá lo que crea oportuno
12 **Ernesto:** no no sii // [(())]
13 **Profesor:** [yo única]mente voy a decírselo a tus padres
14 / a hablar con ellos / (()) {se solapa con ruido de sillas}
15 **Ernesto:** ¿eh?
16 **Profesor:** también sobree / estáis los dos perdidos (()) / a
17 Ernesto / se le nota menos pero a él bastante {refiriéndose a
18 Miguel Ángel} (4") o seaa que (()) si lo creo oportuno lo que
19 tenga que decirte // ¿alguien trajoo (()) el trabajo?
20 **Alumna:** yo
21 {levantan la mano Emma, Ruth y Amelia, todas se levantan y
22 entregan el trabajo de la "zona web" sobre la Alhambra al
23 profesor}
24 **Profesor:** ¿tiene puesto el nombre?
25 **Alumna:** profe (())
26 {llaman a la puerta y el conserje entra a por la hoja de faltas}
27 **Alumna:** ¡toma!
28 **Profesor:** ¿para quee mee (())?
29 **Alumno:** (())
30 **Ernesto:** si ej' quee / no- no puede ser esto
31 **Teresa:** ¡Alá!
32 **Ernesto:** y echa la cabeza abajo yy
33 **Profesor:** ¿alguna más? // o sea que son Emmaa / Ruth yy Amelia /
34 ¿no? (38") {mientras el profesor anota algo en su cuaderno de
35 notas y mira por encima los trabajos que le han entregado sobre
36 la Alhambra, los alumnos esperan en silencio} lee el escrito nada
37 más
38 **Emma:** el palacio de la Alhambra está situado al pie de Sierra
39 Nevada / en una colina sobre el río Darro
40 **Profesor:** aquí de pie al frente {el profesor indica a Emma que se
41 lea su trabajo de pie, junto a la pizarra al frente de la clase}
42 **Emma:** ¿de pie? // el palacio de la Alhambra está situado al pie
43 de la- dee Sierra Nevada / en una colina sobre el río Darro desde
44 la que se domina la ciudad andaluza de Granada / en el sur de
45 España / de estilo islámico / fue mandado construir en los siglos
46 / XIII y XIV / por los reyes nazaríes / QUE (()) de residencia
47 oficial y posteriormente tras la- tras la toma de Asgar por parte
48 de los reyes Católicos el palacio sufrió un proceso de (())
49 progresivo
50 **Profesor:** léenos esas dos cosas
51 **Emma:** el palacio de los Arrayanes / el palacio nazarí de la
52 Alhambra / en primer término se observa el patio de los Arrayanes
53 con los dos setos de Arrayanes o (()) que flan- flankEAN la
54 aber- la alberca sobre la que se reflejan los soportales de la
55 sala del Abarque y la torre de Comares / pa- patio de los leones
56 / en torno al patio de los leones se agrupan los aposentos

57 privados de la- del Palacio de la Alhambra en Granada / España /
58 en una de las zonas donde (())- donde mejor se aprecia el
59 carácter para- pariasi- paradisiático de la vida conspersana /
60 nazarí / su planta rectangular está surcada por pequeñas acequias
61 que parten de la fuente (()) que ocupa el centro [del patio]
62 **Profesor:** [ACEQUIAS]
63 **Emma:** acequias
64 **Profesor:** eh / veenga // eeh (()) (11") habíamos hablado de /
65 decir un poco lo que era→ / cuándo se había hecho / lo ha
66 introducido / Emma→ {se solapa con toses de algún alumno} pero
67 no nos ha contado qué se hizo después al lado de el- del palacio
68 **Emma:** no me venía eso profe
69 **Profesor:** pero lo tiene cogido ella {refiriéndose a Ruth} por
70 tanto nos lo va a leer en un momentito y nos va a decir lo que
71 significa la palabra Alhambra / para que lo sepáis y / qué se
72 hizo después / cuando ya los árabes se van de España / venga
73 **Ruth:** la Alhambra es un castillo denominada así por los muros de
74 color rojizo (({palabra en árabe})) / castillo rojo
75 **Profesor:** o sea que eso es lo que significa la palabra ésa / y
76 ahora dinos qué se hizo después
77 **Ruth:** de la época de los reyes católicos hasta nuestros días
78 podemos destacar la demolición de parte del conjunto /
79 arquitectónico / por parte de Carlos V para construir el palacio
80 que lleva su nombre / la construcción de los a- de las
81 habitaciones del emperador y el peinador de la reina y el
82 abandono de la conservación / de la Alhambra a partir del siglo
83 (4") XVII durante la (()) francesa fue borrada parte de la
84 compra venta hasta el siglo &
85 **Profesor:** & XVIII
86 **Ruth:** del XVIII {se ríe} hasta el siglo / XIX no comenzó su
87 reparación / restauración y conservación / que se mantiene hasta
88 la actualidad
89 **Profesor:** por si os sirve↑ / es el monumento más visitado de toda
90 España↓ / ¿eh? / la Alhambra / no hay ningún otro monumento en
91 España que reciba más visitas de turistas eeh en toda España
92 **Alumna:** [(())]
93 **Profesor:** [si queréis ir] en algún puente // eeh os lo digo a
94 nivel de título- de información nada más / si alguna vez vuestros
95 padres les daa la vena de ir por allí a verlo / eeh lo mejor que
96 podéis hacer es encargar las entradas / Antes / se pueden
97 encargar a través de internet y de un teléfono que tiene la
98 Alhambra / porque si no las colas // yo sufrí una / hace tres
99 años / por llevar a unos amigos / donde había más de / 3000
100 personas
101 **Varios alumnos:** (¡dios!)°
102 **Profesor:** haciendo cola / ¿eh? / que las demás veces que he ido
103 las he encarga'o por internet o las he encarga'o por teléfono y
104 entonces no hay que hacer cola / vas a una ventanilla que tienen↑
105 / para los encargos / las coges y pasas↓ // así que si vais
106 alguna vez por allí / os recomiendo que vayáis por allí- por por
107 la Alhambra / es muy bonita toda ella / y de los demás que han
108 cogido lo del trabajo no leemos nada porque es yaa el rollo
109 típico histórico / de las luchas internas→ / enn- en la época de
110 los taifas→ / y en fin todas esas cosas / ¿eh? / que os aburren

111 bastante por tanto vamos a seguir explicando ya (15") ¡hala!
 112 apartado 5 / ¡venga! (7") ¡Raúl! / ¡comienza a leer!

113 **Raúl:** la cultura en Al-Andalus / la cultura musulmana de la
 114 Península Ibérica tiene mucha / importancia en la historia de la
 115 cultura occidental / porque constituye un puente de unión entre
 116 la herencia de la Antigüedad clásica y la Europa medieval // los
 117 árabes conocieron las obras cien- / científicas yy filosóficas
 118 de los antiguos griegos al conquistar las tierras del
 119 Mediterráneo Oriental / al tiempo que en Europa eran casi
 120 olvidadas a causa de la desintegración del Imperio Romano // por
 121 esta razón la superioridad cultural de los árabes era evidente y
 122 durante los siglos que dominaron la Península / transmitieron / a
 123 los pueblos europeos el conocimiento de la / ciencia / griega /
 124 por medio de traduc- traducciones y comentarios

125 **Profesor:** esto que está leyendo un poquito aquí ahoraa / Raúl /
 126 os puede sorprender a lo mejor lo que vamos a leer después laa-
 127 el apartado siguiente porque da la sensación ahora en el momento
 128 que estamos viviendo / de que loss lass personas / de los países
 129 que practican sobre todo el islam / Norte de África→ / parte de
 130 Asia→ que es donde más se practica / se practica en más países
 131 incluso en Europa / ¿eh? que tenéis ahí- no sé quién me
 132 preguntaba el otro día que si había españoles que practicaban el
 133 Islam / ¡pues claro que hay españoles que practican el Islam! /
 134 Igual que haYY personas bereberes oo árabes que practican ell
 135 cristianismo / exactamente igual / ¿eh? / pero sobre todo se
 136 practica en estos países que estamos diciendo / os puede dar la
 137 sensación de que cómo es posible eeh estas personas tuvieran en
 138 aquella época una cultura muy superior / en la Edad Media / a la
 139 que tenían los cristianos / dado / como está el tema hoy / que da
 140 la sensación de que ellos tienen el ambien- ell ambiente cultural
 141 mucho menos desarrollado que nosotros / en aquella época bueno
 142 pues mira tene- tenemos la prueba yy los trabajos→ / los
 143 estudios→ / en medicina estaban a años luz / ¡nuestro! / ¿eh? /
 144 por encima sabían muchísimo más que nosotros en todos esos campos
 145 / luego por diferentes circunstancias / Europa se fue otra vez
 146 desarrollando y el mundo árabe digamos o el mundo bereber pues
 147 quedó / mucho más retrasado PERO en estos siglos / estaban /
 148 muchísimo por delante de nosotros / hasta el punto que ayer
 149 veíamos acordaros lo de la arquitectUra / fueron ellos quienes
 150 nos enseñaron el riego porr- con la noria→ / no ense- trajeron un
 151 montón de cultivos que aquí no teníamos / estaban muchísimo más
 152 avanzados que nosotros / ¿eh? / en (()) ya hablaremos para que
 153 os hagáis una idea / simplemente os digo ahora / luego lo
 154 explicamos más que en ell mundo católico estaba prohibido por
 155 ejemplo / estudiar medicina con cuerpos // humanos / (()) / ¿eh?
 156 / no se podíaa abrir un cuerpo no se podíaa sacar vísceras / con
 157 lo cual la medicina nunca avanzaba por ahí nada / venga seguimos

158 **Raúl:** ¿sigo yo?

159 **Profesor:** ¡no! / ¡tu compañero! / ¡Carmen!

160 **Carmen:** el desarrollo de la ciencia / los musulmanes dieron mucha
 161 importancia a los estudios de juris/prudencia porque permitían
 162 acceder a los altos cargos de la / administración

163 **Profesor:** estudios de jurisprudencia hoy simplemente diríamos de
 164 derecho / los abogados→ / que luego pues pueden ser jueces→ / o

165 pueden ser fiscales→ / todo este grupo de personas / ¿eh? / venga
 166 **Carmen:** *también tuvieron un gran desarrollo la Astronomía la*
 167 *Botánica la Medicina las Matemáticas y la Filosofía / figuras*
 168 *importantes del- en el campo de la Filosofía fueron / los*
 169 *cordobeses Avérroes*
 170 **Profesor:** AverrOes
 171 **Carmen:** Averroes / musulmán y Maimón-[Maimónides]
 172 **Profesor:** [Maimónides] / sigue
 173 **Carmen:** judío / que vivieron en el siglo XII {en el texto hay un
 174 punto, sin embargo Carmen lo lee como si fuera la misma oración.
 175 El profesor no la corrige} gracias a los comentarios de Ar- /
 176 tit- / Artitorres
 177 **Profesor:** Aristóteles
 178 **Carmen:** Aristóteles {Ella misma se ríe por su error. Algún
 179 compañero también se ríe} realizados por Averroes el filósofo
 180 griego que- fue conocido por los sabios europeos / en el campo de
 181 la Matemática los árabes introdujeron en / Europa procedente de
 182 la India / la numeración a- arábiga / que se- que seguimos
 183 utilizando y cuya gran / dificultad con los nun-[nume]
 184 **Profesor:** [¿GRAN?]
 185 **Carmen:** diferencia con los números romana / es / existencia de la
 186 cifra cero
 187 **Profesor:** eeh la numeración arábiga que tenemos ahora en este
 188 momento / la que usamos a diario / y antes de esta / ¿cuál
 189 usábamos? / ¿Raquel?
 190 **Raquel:** [la de los romanos]
 191 **Profesor:** [¿antes de estos] números?
 192 **Raquel:** ¡la de los romanos!
 193 **Profesor:** la románica que es la que teníamos acordaros que los
 194 visigodos aa- adaptan o adoptan laa- ¡toda la cultura románica! /
 195 ¡eh! / incluso cogen su lengua su religión sus costumbres / o
 196 sea ellos ganaron pero luego fueron dominados totalmente a nivel
 197 cultural por la cultura que había en España / ehh cuando llegan
 198 los árabes / cambiamos / ¡eh! / ¿alguna pregunta de esto que
 199 hemos leído? / lo vamos entendiendo / venga pues ¡seguimos! //
 200 Estela
 201 **Estela:** *caracteres generales del arte árabe / a medida que los*
 202 *árabes realizaban su gran expansión territorial iban adoptando*
 203 *elementos artísticos bizantinos / romano-cristianos / persas /*
 204 *etcétera / así tanto la- la arquitectura islámica como los*
 205 *aspectos / decorativos de su arte surgieron de la síntesis de*
 206 *esas esculturas*
 207 **Profesor:** la palabra síntesis / ¿qué quiere decir? / Teresa
 208 **Teresa:** eeh
 209 **Profesor:** dice quee / la cultura árabe- dice es una síntesis de
 210 otras culturas / ¿qué quiere decir eso?
 211 **Leire:** ¿unión?
 212 **Profesor:** una especie de unión como dices tú O FUSIÓN / cogemos
 213 unas cositas de aquí / otras cositas de otro ladoo / cogemos tal
 214 y entonces // hacemos lo nuestro / ¿eh? / venga seguimos
 215 **Estela:** *como el Corán prohíbe las representaciones humanas y de*
 216 *a- y de animales / para evitar caer en la idolatría /*
 217 *prácticamente no existen esculturas ni pinturas en el arte árabe*
 218 */ aunque- aunque hay algunas excepciones en miniaturas / tapices*
 219 *y cerámicas / por ese motivo cuando hablamos de arte árabe nos*

220 referimos casi exclusivamente a la arquitectura
 221 **Profesor:** dice para evitar caer en la IDOLATRÍA / ¿qué es esa
 222 palabreja? // idolatría / ¡a ver! // ¿no os suena a ninguno? / a
 223 ver
 224 **Leire:** es amar a otro dios que no seaa / Alah oo
 225 **Profesor:** no [bueno eso sería]
 226 **Raúl:** [ADORACIÓN DE IMÁGENES] {Raúl participa sin levantar
 227 la mano, solapándose}
 228 **Profesor:** por ahí / por ahí van las cosas / por lo que dice Raúl
 229 / ¿eh? &
 230 **Raúl:** & [es que lo tengoo] {risas de los compañeros}
 231 **Profesor:** [es CONFUNDIR] / ¡AH! lo tienes apuntado ahí del año
 232 pasado
 233 **Raúl:** claro
 234 **Profesor:** de cuando estabas con José {se refiere al otro profesor
 235 de CC SS que tuvo Raúl el año anterior} / ES confundir un poquito
 236 yy decir- Dar por DIOS a una figura / idolatrar / ¿eh? / eso es
 237 como cuandoo- mUchas veces (()) una religión cristiana / ocurre
 238 un poco a veces cuando las abuelas // habéis visto (()) en los
 239 puEbllos que a veces llevan una especie de cajitaa &
 240 **Natalia:** & ¡sí! con la Virgen=
 241 **Profesor:** = y
 242 dentro llevan una víirgen
 243 **Natalia:** sí&
 244 **Profesor:** &un saantoo&
 245 **Alumno:** &sí&
 246 **Profesor:** &y se lo pasan de casa en casa // que
 247 esto lo van haciendo sobre todo las abuelas / y llevan en la
 248 cuer- en la puertecita esa que abren una lista de a quién- a
 249 quién toca cada día del Mes / pues a veces cuando ves a estas
 250 personass / lo que están haciendo realmente Es idolatrar a esa
 251 figura / puesto que para ellos como esa virgen o ese santo // no
 252 hay ninguno / cuando todos sabemos que la Virgen sólo era una /
 253 ¿eh? / pero para cada unaa luego tienen tropecientas mil vírgenes
 254 / y cada grupito adora a una que es la mejor→ y luego nos las
 255 meten para todo / le ponen velas / las rezan / para que el nieto
 256 apruebe→ / para que el nietoo ehh sii tiene que comprarse algo le
 257 salga bienn→ / si rifan pisos pa' que le toquee→ / o sea le
 258 meten todo a laa- a la virgen a Dios a todos los santos / nos les
 259 meten para todo / los pobres menos mal quee no escuchan nada de
 260 esto porque sino- fijaros qué trabajo que tendrían oyendo a todas
 261 las abuelas / ¿no? / y a todas las mamás y papás→&
 262 **Emma:** &profe&
 263 **Profesor:** &solicitando
 264 cosas de esas
 265 **Emma:** ¿entonces qué ponemos? / en la palabra dee
 266 **Profesor:** ¡tú misma!
 267 {solapamiento de varias intervenciones de varios compañeros de
 268 Emma leyendo la definición de idolatría}
 269 **Alumno:** [(()) como un dios]
 270 **Profesor:** [YO he dicho que ES] tu compañero también te lo ha
 271 leído / ahora tú / míralo cómo lo pones para que tú lo entiendas
 272 porque claro te puede salir en el examen fácilmente
 273 **Natalia:** profee en mi barrio las mujeres mayores se lo siguen
 274 pasando la virgen

275 **Profesor:** [¿lo siguen pasando todavía?]
 276 **Ernesto:** [y mi abuela]
 277 **Natalia:** sí
 278 **Leire:** sí
 279 **Ernesto:** y mi abuela [profe]
 280 **Profesor:** [¡ah!] pues yo aquí no he visto ningunaa
 281 **Alumna:** y mi abuela también
 282 **Profesor:** ¡tu abuela [también!]
 283 **Leire:** [síi] y mi abuela
 284 **Profesor:** ¿pero aquí en {menciona la localidad en la que se
 285 encuentra este centro}?
 286 **Varios alumnos:** sí, y mi abuela {muchos quieren participar y se
 287 solapan unos con otros; Ariadna habla con Emma sobre la virgen}
 288 **Profesor:** ¡ah! pues no he visto yo a ninguna mujer con laa- [con
 289 la capillita esaa // por la calle]
 290 **Varios alumnos:** [{todos cuentan su experiencia}]
 291 **Profesor:** luego le echan LA PROPINA lleva unaa &
 292 **Ernesto:** & ¡sí! que lleva
 293 una ranurita
 294 **Profesor:** y le meten un céntimo o doss porque dicen que si le
 295 meten más se arruinan / para que tampoco see acostumbre mall el
 296 santo o la santa / y luego al cabo del año y- eh- ponen una misa→
 297 / oo se junta la cofradía- el grupo // que pertenece aa a esaa no
 298 sé / la Virgen del Concepción→ / la Virgen de Fátima→ / o San
 299 José→ / Y hacen una reunión→ / van a misa→ / hacen una comida→
 300 / una cena→ / ¡en fin! / ¡cosas de estas! / TODas esas costumbres
 301 vienen casi todas de esta época de la Edad Media / ¿eh? / se
 302 siguen manteniendo / cada vez menos // porque yaa la generacióon
 303 estáis creyendo cada vez menos en muchas cosas↑ / pero se sigue
 304 manteniendo todavía bastante↓ // seguimos / la arquitectura / de
 305 esto ya habíamos hablado cuando dimos todo lo de Mahoma / que no
 306 podían hacer figuras→ / humanas / que no podían hacer tampoco
 307 figuras de animales→ / ¿os acordáis? quee solamente podían hacer
 308 es- eeh pintura // dee vegetales→ o de figuras geométricas→ /
 309 pero jamás vimos de personas y solamente queda / algUna miniatura
 310 en algún libro / que si os acordáis venía una fotografía de una
 311 miniatura que habían descubierto en un libro / donde decían que
 312 si (()) puesto MahOma / pero que tampoco se veía muy claro /
 313 ¿eh? así que vamos a hablar de la arquitectura nos va a decir qué
 314 materiales utilizan / para construir // eeh mientras lo leemos id
 315 comparando un pelín / con los materiales que utilizaban en esta
 316 misma época acordaros de aquel esquema que os di el otro día //
 317 del arte cristiano románico y gótico / mientras los árabes
 318 siempre tienen su arte / arte árabe / acordaros de los materiales
 319 de los cristianos y les vamos a comparar con los materiales de
 320 los árabes / a ver si utilizan los mismos o hay mucha diferencia
 321 / Mohamed / ¿leemos? / venga
 322 **Mohamed:** la arquitectura / los edificios árabes / mezquitas y
 323 palacios son solo {errores en la lectura} muy altos y están //
 324 contruidos son materiales po- poco restantes / ladrillo //
 325 mampuesto / yeso / madera / etcétera
 326 **Profesor:** ¿cuáles eran los materiales que utilizaban los
 327 cristianos sobre todo? (4") {levantan la mano Ernesto y Natalia}
 328 **Ernesto:** la piedra

329 **Profesor:** la piedra / sobre todo↑ / la piedra↓ / los Árabes sobre
330 todo↑ el ladrillo↓ / y luego lo que os pone ahí mampostería y
331 cosas de ésas se refiere / a madera→ / a una mezcla de arena conn
332 / con piedras y demás→ / ¿eh? / ess lo que que ellos van haciendo
333 // hasta el punto que los cristianos llega un momento en que ell
334 ladrillo lo utilizan lo menos posible porque es un material que
335 (()) muchísimo los árabes y les dan un significado // parece
336 mentira pero es así // al ladrillo como que fuera // uun material
337 de construcción poco apto para lugares religiosos // porque le
338 están utilizando sobre todo / los árabes // entonces ellos
339 procuran utilizarle / menos / además utilizan la piedra porque es
340 más cara / es más síntoma de riqueza / y esas cosas / seguimos
341 **Mohamed:** sin embargo es- esta arquitectura nos ee- sis- sa-
342 sinsación dee pobleza por / que cuenta con / abundantes /
343 elementos / decorativos / espicialmente el interior / placas / de
344 yeso y azulejos que repiten ta- temas↑ vegetales↓ // estilazos
345 **Profesor:** Estilizados
346 **Mohamed:** estilizados o bien / inscri- cripciones / o de / dibujos
347 giométricos
348 **Profesor:** vamos a ver nos dice aquí // en este párrafo lo quee-
349 cómo decoran ellos las casas / me parece quee ehh- Mohamed / ¿lo
350 seguís haciendo verdad? / dentro incluso de vuestras propias
351 casas seguís utilizando el azulejo↑ / esto {señala los azulejos
352 que hay en la clase} para decorar las habitaciones también
353 vuestras↓ / hasta el techo / ¿no?
354 **Mohamed:** hasta el techo no / así {señala a media altura como las
355 que hay en la clase}
356 **Profesor:** ¿así lo ponéis más o menos hasta aquí?
357 **Mohamed:** hmm
358 **Profesor:** todavía hoy día / ¿eh? / ehh y dii- los dibujos que
359 seguís poniendo siguen siendo figuras geométricas // yy plantas→
360 cosas de esas / ¿no? / seguís sin poner cuando hay dibujos no hay
361 animales ni personas {Mohamed niega con la cabeza} // no / se -o
362 sea que laa- sigue exactamente igual que estaba con la
363 prohibición aquella / sí que es curioso esto de los azulejos en
364 las habitaciones de los dormitorios / ¿eh? / cosa que nosotros
365 jamás utilizamos normalmente / se utiliza la pared pintada /
366 solamente ponemos el azulejo↑ en el cuarto de baño // y en la
367 cocina↓ / ellos lo utilizan en todas las habitaciones y suelen
368 ser↑ azulejos DE colores↓ // ¿eh? / con lo cual no tiene nada que
369 ver con la decoración nuestra / o sea se sigue manteniendo esa
370 diferencia enn- en la construcción // luego también os habla ahí
371 de placas de yeso esto / ¿os acordáis que lo hablamos hace poco
372 en el mundo cristiano también? // ¿para qué utilizaban los
373 cristianos las placas de yeso? [(2")]
374 **Ernesto:** [pa'(pintar)°]
375 **Profesor:** fresco
376 **Rodrigo:** pa' pintar
377 **Miguel Ángel:** pa' pintar
378 **Profesor:** ¿pero cómo se llamaba?
379 **Rodrigo:** fresco
380 **Ernesto:** fresco
381 **Profesor:** la pintura AL [fresco]
382 **Ernesto:** [fresco]

383 **Profesor:** correcto / ellos también lo utilizan solamente que
384 ponen / dibujos / vegetales insisto o figuras geométricas y
385 cuando está seco van / clavándolas / en una pared
386 **Jaime:** ¿y no pueden hacer animales profesor?
387 **Profesor:** ¿perdona?
388 **Jaime:** animales
389 **Profesor:** animales tampoco utilizan ellos
390 **Ernesto:** y profee
391 **Profesor:** eeh ponen algUno / te voy a decir / ponen alguno en
392 algúnn lugar que suelen ser // unas palomas // es el único animal
393 que suelen poner de vez en cuando en alguna tira de las que
394 tienen porr las mezquitas puesto / pero no suelen utilizar
395 animales tampoco / ¿eh?
396 **Natalia:** yy / ¿por qué el Corán se lo prohíbe sii
397 **Profesor:** ahí
398 **Natalia:** en el cristianismo es tann normal?
399 **Profesor:** sí pero / en unaa religión es una religión con unas
400 normas / y la otra es otra y su fundador / pues mira lo prohibió
401 / te dice ahí arriba por qué / qué intenta evitar te dice que
402 intenta evitar el adorar // a figuras a seres / bien animales o
403 bien humanos (()) las representaciones de personas que de esa
404 forma evitaa lo que él considera Mahoma cuando hace su religión
405 considera que los católicos[↑] no rezan a su dios / sino que rezan
406 a esa imagen que tienen delante[↓] a esaa imagen que tu abuela
407 transporta de un lado pa' otro y Mahoma dice para evitar esto[↑] no
408 se representan ni en escultura ni en pintura ni personas / ni
409 animales[↓] // y se acaba con el tema / y por eso en sus mezquitas
410 // no hay ni una sola figura de nada / no hay ninguna estatua /
411 así como en el mundo cristiano están todas las iglesias llenas de
412 vírgenes→ de santos→ dee de todas esas cosas enn las mezquitas
413 no HAY NIN/guna / están las paredes absolutamente peladas / ¿eh?
414 para evitar precisamente nos lo ha dicho en el párrafo anterior
415 la idolatría {el profe mira a Mohamed para que continúe con la
416 lectura}
417 **Mohamed:** ¿sigo?
418 **Profesor:** seguimos
419 **Mohamed:** este / este modelo arquit- artii- tónico // se Hama ha
420 mantenido a lo- a lo largo de los / siglos / en laa actualidad se
421 / se sigue construy- endo de / manera / similar en ell países
422 árabes / el arte / realizado por los mule- musulmanes en alá-
423 Andalucía recibe EL / nombre de arte // hispanoo iorabe
424 **Profesor:** hispanoÁrabe / hispano de español / España / hispania y
425 árabe / venga
426 **Mohamed:** y tiene varias / etapas / laa aquit- aquitectura / califas
427 dee ¡ah! la de los reinos de // taífas y la de all / almorades
428 // almorades
429 **Profesor:** tenéis debajo unas fotografías dee unos arcos que
430 utilizaban ellos[↑] / que ya nos suena el primero ya nos suena / el
431 de herradura / el que no hemos explicado es el que está en la
432 segunda fotografía que son los arcos lobulados que si os fijáis /
433 el arco grande es muy parecido al otro y luego lo que tiene es
434 que dentro del arco grande tiene muchos arcos pequeñitos / ¿os
435 fijáis en él? / ¿qué forma tienen esos arcos pequeñitos? (6")
436 para quee os acordéis del nombre / os voy a dar una pista / es un
437 trozo del cuerpo humano

438 **Alumno:** ya
 439 **Profesor:** así no se os olvida nunca ya [os acordaréis / siempre]
 440 **Varios alumnos:** [el lóbulo]
 441 **Profesor:** Ariadna
 442 **Ariadna:** del lóbulo
 443 **Profesor:** parecido al lóbulo de la oreja
 444 **Raúl:** si es lo que pone (aquí)°
 445 **Profesor:** y de ahí un poco el nombre de LObulADO / ¿eh? / el
 446 nombre que le dan a esos arcos // los arcos que hacen los árabes
 447 normalmENTE→ / ee cuando vamos a unaa mezquita o vamos a una
 448 construcción de ellos / nos parece que les han pintado de muchos
 449 colores / normalmente no les pintan de nada // son rojos y
 450 blancos / casi siempre / ¿por qué motivo? // a ver // ¿quién se
 451 lo imagina? / ¿por qué nos da la sensación de rojo y blanco / la
 452 mayoría de los arcos / cuando vamos a una construcción de ellos?
 453 (6")
 454 **Profesor:** como ese que tenéis en la página 93 / los arcos de la
 455 mezquita // que son más oscUros más claritos / ¿cuál es el
 456 motivo? / ¿les habrán pintado?
 457 **Miguel Ángel:** con la piedra
 458 **Ernesto:** no por la (()) no es así
 459 **Profesor:** ¿la piedra?
 460 **Miguel Ángel:** oo
 461 **Profesor:** [no utilizaban]=
 462 **Ernesto y Miguel Ángel:** [el ladrillo]
 463 **Profesor:** = [casi piedra]
 464 **Natalia y Teresa:** [el ladrillo]
 465 **Profesor:** el ladrillo / el ladrillo no olvidéis que es ni más ni
 466 menos la tieRRA que utilizan- la arcilla que utilizan para hacer
 467 el ladrillo cuando lo hacen antes de cocerlo es más clara más
 468 oscura y entoncEs nos queda más rojizo / más pálido / y les van
 469 mezclando / y nos da la sensación de que están pintados a mano /
 470 ¿eh? / aprovechan el color de la arcilla que utilizan para hacer
 471 el ladrillo / BUENO (5")
 472 **Miguel Ángel:** en la 100 también hay
 473 **Ernesto:** ¡Profe! en
 474 **Profesor:** ¿eh?
 475 **Ernesto:** [en la 100 también hay]
 476 **Miguel Ángel:** [en la 100 también hay]
 477 **Profesor:** en la 100 / si
 478 **Alumna:** si
 479 **Profesor:** mira ahí en la 100 también tenéis otro (()) / ¿lo
 480 véis?
 481 (8")
 482 **Profesor:** bueno / del te acuerdas de la 98 (8") me hacéis los
 483 tres Y pasamos al 6 (5")
 484 **Raquel:** ¿de la 98 / del te acuerdas?
 485 **Profesor:** de la 98 // venga (11") vamos a pasar a la 6 que os va
 486 hablar un poquito ahora↑ / acaba de leer vuestro compañero↑ /
 487 volved a la 99 // último párrafo leído por Mohamed // dice que
 488 hubo como tres periodos dentro de la / arquitectura árabe en
 489 España // la arquitectura califal / reino de taifas y almohades /
 490 y ahora os va a explicar aquí un poquito / en el apartado 6 //
 491 los tres periodos / os va a decir de qué época a qué época son /
 492 y cuáles son 1- los edificios que AÚN en este momento tenemos en

493 España de esas épocas / ¿eh? / dime
 494 **Rodrigo:** eeh la Alhambra fue construida en la tercera época de la
 495 arquitectura árabe / ¿no?
 496 **Profesor:** ahí lo tienes puesto / mira a ver / dónde crees tú que
 497 ha sido construida / te lo pone ahí
 498 **Ernesto:** en la segunda
 499 **Profesor:** lo tienes en la página 100 puesto / ¿eh? // y te lo
 500 acaba de leer tu compañera hace un ratito / pero vamos búscalo
 501 que te lo pone ahí
 502 **Teresa:** en la segunda
 503 **Miguel Ángel:** en la segunda
 504 **Profesor:** venga leemos {indica a Amelia que lea}
 505 **Amelia:** *la arquitectura califal / se llama arte califal al*
 506 *desarrollado en el siglo X porque corresponde al siglo del*
 507 *Califato de Córdoba / el de mayor esplendor de Al-Andalus*
 508 **Profesor:** pero a- ¡acostumbraros a pronunciar bien esa palabreja!
 509 **Amelia:** Al-Andalus
 510 **Profesor:** que os coméis ell An casi siempre / AL- ANDALUS / venga
 511 **Amelia:** *la obra más importante del arte califal es la mezquita de*
 512 *Córdoba que ya conoces*
 513 **Profesor:** no sé si os lo he comentadoo[↑] / en aquella época /
 514 cristianos y árabes tenían una manía los dos / grupos // no sé si
 515 os lo he comentado en clase y si no para que lo sepáis / porque
 516 si lo leéis algún día en algún libro igual noo- no lo entendéis
 517 bien / CUANdo conquistaban una ciudad[↑] / lo primero que hacían
 518 unos y otros // era destruir // los símbolos religiosos más
 519 importantes[↓] / quiere decir que si los cristianos connquistaban
 520 una ciudad árabe[↑] lo primero que se cargaban eran las mezquitas[↓]
 521 / para quitar los símbolos / religiosos más fuertes y sii los
 522 árabes conquistaban unaa ciudad cristiana[↑] las iglesias iban a
 523 sufrir[↓] / Y en ese lugar construían SU / SÍMBOLO / su iglesia /
 524 o su mezquita / Unos y Otros / entonces ahora nos encontramos que
 525 muchas veces con estos restos que nos quedan todavía de aquellas
 526 épocas / eeh si leemos un libro nos habla de la iglesia no sé
 527 cuantos / construida en tal lugar y ahora nos encontramos con que
 528 hay una mezquita o al revés nos habla de la mezquita y ahora es
 529 una catedral / entonces en la mezquita de Córdoba en concreto
 530 ocurre una cosa muy curiosa y es que allí había unaa primero una
 531 iglesia→ hicieron la mezquita→ y ¡menos mal! / menos mal /
 532 porque tuvimos un rey que tuvo la santa sensación sus consejeros
 533 le aconsejaban que destruyera la mezquita totalmente / menos mal
 534 que a él le dio por decir que no // y la mantuvo lo que sí que
 535 hizo
 536 **Conserje:** buenos días señores
 537 **Profesor:** ¿hoy falta alguien?
 538 **Varios alumnos:** Concepción
 539 **Profesor:** Concepción y Xiao Yün
 540 **Varios alumnos:** y Mariana
 541 **Profesor:** a ver {apunta en el parte} Concepción // Xiao Yün
 542 **Leire:** y Mariana
 543 **Rodrigo:** y Mariana
 544 **Profesor:** ¿dónde está esto?
 545 **Alumna:** de las últimas
 546 **Profesor:** y Mariana / ¡Ale! / ¡venga! / EL REY / el rey se negó

547 aa a la destrucción y lo que hizo fue / en un trozo de la
548 catedral↑ / que si pasáis por ahí supongo que algún día pasaréis
549 / veréis que dentro de la mezquita tenemos / la mezquita tal cual
550 / y luego en un trozo hicieron / una iglesia cristiana↓ / el
551 altar→ / el retaablo→ / los bancos→ / las sillas para sentarse→
552 / todas las cosas PERO mantuvo ell resto dee la mezquita ;menos
553 mal! / porque si no nos hubiéramos quedado sin ninguna mezquita
554 de las que merecen la pena / ¿eh? / repito que lo hacían los dos
555 grupos / o sea no le podemos criticar aa ninguno ERA el sistema
556 de la épocaa de hacerlo y punto / porque criticar ahora↑ con
557 nuestra forma de pensar lo que se hacía hace 100 años 200 o 300
558 es muy fácil y hay muchoo mucha persona dedicada a criticar todas
559 estas cosas↑ pero criticar ahora nuestra- es como si nosotros nos
560 juzgan de aquí a 200 años pues nos van a llamar / yo me imagino /
561 que poco menos quee yo que sé enanos mentales
562 **Ernesto:** ¿enanos mentales?
563 **Profesor:** si si / nos llamarán algo de eso / pensando que
564 estábamos aquí que para ir a la luna aún no conseguimos ir / me
565 imagino que de aquí a cienn años pues pues irán el fin de semana
566 / o se irán a Marte y volverán / yo qué sé y entonces dirán de
567 aquella gent- de aquella gentecilla que vivían en el dos mill
568 cuatro // claro / es muy bonito juzgar a la gente // que han
569 vivido antes con nuestras mentalidades y llamarles cosas // o
570 decir que qué poquito sabían / hay que juzgar a cada uno↑ en su
571 época↓ / entonces no podemos criticar el que esta gente hiciera
572 esto / bueno era la costumbre era lo que había / lo hacían los
573 dos grupos / que hoy día nos parece mal↑ pues normal↓ / pero es
574 lo que había / seguimos
575 **Amelia:** ningún otro edificio de esta época se conserva completo /
576 pero hay numerosos restos / entre los cuales destacan los de la
577 residencia de Abd / al-Rahmán III en Medina al-Zahra
578 **Profesor:** este de Medinaa Zahra // está a las afueras dee
579 Córdoba→ / a nueve kilómetros o diez→ / estánn lo han
580 descubierto gran partee de estas ruinas // y hay unn- un palacio
581 muy bonito / vamos a leer el cuadro ese que nos pone ahí / Y hay
582 unas leyendas muy raras sobre por qué se construyó→ por qué no se
583 construyó→ como de costumbre / venga lee el cuadro
584 **Miguel Ángel:** ¿este? / poco después de su / proclamación como
585 califa Abad al- al-Rahmán III dedicó la construc&
586 **Profesor:** &¿de?
587 **Miguel Ángel:** ¿eh?
588 **Ernesto:** (decidió)°
589 **Miguel Ángel:** decidió la construcción / a unos ocho kilómetros de
590 Córdoba de una ciudad residencial que recibió el nombre de /
591 Medina / al-Zahará {sus compañeros se ríen por haber pronunciado
592 Zahará en lugar de Zahara} las {él también se ríe} las obras se
593 iniciaron en / 936 y la mezquita se inauguró / en 941 / la corte
594 y la familia del califa se trasladaron a la nueva residencia en /
595 945 y como / Abad al-Rahmán quería que Medina / al-Zarrá se
596 convirtiera en- en una auténtica ciudad nombró cad- cadíes y todo
597 tipo de fun- cionario / una auténtica ciudad nombró a ver {risas
598 de sus compañeros porque se ha saltado de línea} / ¡a ver! APOYÓ
599 la instalación de fábricas de armas y de talleres de tejidos / de
600 lujo e incluso trasladó allí / la Casa de la / Moneda / para

601 conseguir pro- pobladores para la nueva capital / el califa /
602 prometió 400 / dirhemes a cada nuevo habitante de la ciudad / sin
603 embargo / Medina al-Zahrá no sobrevivió al Califato / pues a
604 partir de / 1010 / sufrió continuos saqueos e incendios que le
605 llevaron a la ruina

606 **Profesor:** tenéis abajo algunoos restos de las excavaciones que
607 están haciendo↑ // eeh / parece ser / que esta persona lo que
608 pretendía era / Córdoba que le había quedado digamos donde él
609 vivía el palacio→ y esas cosas eeh muy pequeño y lo que pretende
610 es hacer una ciudad cerca de Córdoba // donde pueda vivir él con
611 su familia→ / con los funcionarios que le atienden→ / con los
612 soldados que le defienden→ Y poder hacer una ciudad a lo grande a
613 lo bestia / para cuAndo tenga relación con los demás reyes
614 cristianos y demás / hacerles ir allí digamos y demostrarles sus
615 poderío // eso es lo que parece / eeh lo hace en contra / de
616 muchos consejeros que tiene / por eso cuando él fallece / la
617 gente que está en contra de que él construya esta ciudad que es
618 un gasto inmenso // ahora os diré por qué / eeh destruyen todo /
619 y se vuelven / a Córdoba / ¿por qué loo- ocurre esto? / según la
620 leyenda / repito en lo dee- insisto en lo de leyenda porque no
621 está demostrado nada / parece ser que esta persona / según los
622 quee- pensaban contrario a él / hace la ciudad porque se ha
623 enamorado de una chiquita joven // Y / la quiere hacer y dedicar
624 una ciudad / para ella / él y la familia para ir a vivir ahí / y
625 entonces como los otros no están de acuerdo con esto / yaa de la
626 leyenda no os cuento más / muy jovencita muy gaaapa todas estas
627 cosas que se dicen en las leyendas↑ / eeh le convence para que
628 haga una ciudad / y hace unn- una ciudad monstruosa allí /
629 entonces loss que opinan diferente a él / cuando fallece /
630 destruyen todo eso / lo abandonan / y se vuelven a Córdoba / ese
631 es el motivo de que abandonaran esa ciudad↑ que es una
632 PRE/CIO/SIDAD / ¿eh? / hay unn / de los restos que aún quedan
633 quee están allí / hay un salón donde recibían al resto de reyes
634 que venían aa- a verle que aún hoy día los mármoles que tiene y
635 los dibujos que tiene y demás IMpresiona todavía / ¿eh?
636 {Natalia levanta la mano, pero el profesor hace hablar primero a
637 Jaime}

638 **Jaime:** ¿y ahí se puede entrar profe? / ¿se puede entrara aa a la
639 ciudad?

640 **Profesor:** sí si eso si vas a Córdoba entra entro- hay un autobús
641 que sale cada horaa más o menos y si vas en coche / pues son /
642 ¡nada! / diez minutos / llegas (()) y a demás te dejan verloo
643 sin guía ni nada / puedes patearlo tranquilamente ir a tuu- a tu
644 bola / el único problema que tiene esta ciudad / es que si antes
645 no llevas- no llevas un libroo o alguien que te lo explique un
646 poquito de qué va pues veis unas ruinas y pasa lo de otras ruinas
647 / dices bueno pues muy bien

648 **Alumno:** pues unas ruinas [(())]

649 **Profesor:** [¿eh?] no sabes de qué vaa el tema /
650 ¿eh?

651 **Natalia:** eeh / ¿y por qué los que estaban en contra de quee
652 construyera la ciudad ya por qué no la dejaron así?

653 **Ernesto:** eso digo yo

654 **Profesor:** esto pasa [como casi siempre]=

655 **Miguel Ángel:** [(())]

656 **Profesor:** = eeh / esto en política
 657 pasa mucho // CUANdo un grupo político / o quien manda hace una
 658 cosa y la oposición / en aquella época no había partidos
 659 políticos / pero vamos / los que están en contra / no lo
 660 defienden / CUANdo ese grupo político esa persona que hace una
 661 cosa desaparece / ¿qué hace el otro grupo político que gana
 662 después?
 663 **Natalia:** cambiarlo
 664 **Profesor:** cambiarlo // esto es una cosa que lo estamos viendo a
 665 diario / [por ejemplo]
 666 **Natalia:** [sí pero] [esoo]
 667 **Profesor:** [SIN] ir más lejos / ahora mismamente en
 668 nuestro país // pero esto ess normas dee- de política [esto
 669 funciona así]
 670 **Natalia:** [Sí pero es quee]
 671 esto tardó mucho en construirse entoncess
 672 **Profesor:** fíjate que es muy poco
 673 **Natalia:** y [pero cuando]
 674 **Profesor:** [es muy poco] tiempo / mira las fechas
 675 **Natalia:** YA pero que valió unn dinero
 676 **Profesor:** eso sí pero cuando uno está en políticaa enn- en
 677 contra de / ;no mira los gastos! / sencillamente // mm elimina /
 678 y punto // y sii valió aquello / aquello tuvo que costar una
 679 fortuna / yo me imagino que tuvo que ser una auténtica ruina
 680 paraa el reínoo / allí en Córdoba / ¿eh? / el gra- ahí se gastó-
 681 una auténtica ruina tuvo que ser / lo que allí / enterraron /
 682 para nada / pues si miras las fechas duró una (()) de menos /
 683 desde cuando comienzan a construirlo hasta que lo abandonan //
 684 hablamos de (()) menos en historia siempre os he dicho que las
 685 fechas en historia no tienen nada que ver con nuestra vida / pero
 686 gastar todo eso / para abandonarlo a los 50 años / no merece la
 687 pena / ¿eh? / pero como en aquel momento mandaba él lo hizo / los
 688 que vinieron detrás / dijeron pues ahí queda // ;seguimos! / del
 689 te acuerdas uno dos y tres / y pasamos al 6.2.
 690 (7")
 691 {el profesor señala a Teresa para que lea, un compañero susurra
 692 su nombre porque parece que ésta no se ha dado cuenta}
 693 **Teresa:** *la arquitectura- la arquitectura de los reinos de taifas*
 694 */ los soberanos de los distintos reinos de taifas {el profesor no*
 695 *corrige su pronunciación} construyeron sus propios palacios y*
 696 *mezquitas / el palacio de la / Aljafería / en Zaragoza / es uno*
 697 *de los mejores restaurados / recuerda que también se edificaron*
 698 *fortalezas defensivas / grandes recintos amurallados / alcazabas*
 699 */ están bien conservadas las alcazabas de Málaga / Almería y*
 700 *Badajoz / entre todas las alcazabas destaca un conjunto de gran*
 701 *belleza / la Alhambra de Granada / que has visto en la página 95*
 702 **Profesor:** yy la últimaa / pregunta / el compañero
 703 **Rodrigo:** *la arquitectura almohade / los almohades desarrollaron*
 704 *una arquitectura con caracteres propios / el ejemplo más bello es*
 705 *la célebre Giralda quee- que era el minarete de la mezquita de*
 706 *Sevilla / en esta misma ciudad construyeron la llamada Torre del*
 707 *Oro*
 708 **Profesor:** la Torre del Oroo / os pone una fotografía ahí / ¿por
 709 qué os imagináis que la llaman así? / laa Torre del Oro // es eso
 710 que tenéis ahí / ¿eh? ni más / ni menos
 711 **Natalia:** ¿ésta de aquí?

712 **Profesor:** la que está fotografiada ee que pone ahí
713 **Alumno:** [¿ por qué?]
714 **Profesor:** [dicee] *la Torre del Oro de Sevilla* / es ese- esa foto
715 que tienes ahí / ¿eh? // eeh / ¿por qué le llamarían / ¡bueno! se
716 sigue llamando la Torre del Oro / sigue existiendo eso / ¿eh?
717 **Jaime:** ¿porque durante la guerra guardaban ahí el oro?
718 **Profesor:** podía haber sido
719 **Ernesto:** porque ahí (())
720 **Profesor:** ¿porque?
721 **Ernesto:** porquee no sé
722 **Profesor:** bueno / [a ver]
723 **Natalia:** [porque] ha sidoo- valía mucho dinero
724 **Profesor:** no / es que es muy curioso porquee / yo la primera vez
725 que fui a verla me llevé una decepción de esas quee- de esas que
726 te quedas que dices no vuelvo a venir a este pueblo en mi vida /
727 si me siguen engañando así // eeh / eso es tal y cual lo veis ahí
728 / entonces / ¿qué ocurrió en aquella época? le habían puesto por
729 fuera // unas losas- unas baldosas- unos adornos / dorAdos //
730 ¿eh? / yy brillaban con el sol (()) mucho y entonces daba la
731 sensación de que estaba forrada // de oro / pero no era más que
732 adornos que tenía / y de ahí le viene el nombre de la Torre del
733 Oro / ¿eh? simplemen- cUANdo esas- ese recubrimiento exterior se
734 ha caído pues se ha quedado la piedra / lo que había / ni más /
735 ni menos
736 **Alumna:** [((()))]
737 **Profesor:** [y le siguen llamando del Oro] esta torre era una torre
738 de vigilancia / era una torre de VIGilancia / ¿por qué tienen
739 esta torre de vigilancia? / tienen una a un lado del río y luego
740 tienen otra al otro lado // esto lo hacían mucho en aquella época
741 / porque / en esa zona / se podía entrar por el río también con
742 barcas // y entonces tenían siempre vigilancia para controlar el
743 río / INcluso parece ser que ponían de una a la otra / de lado a
744 lado / parece ser repito / eeh como unas cadenas // que debían-
745 llegaban hasta el agua para eeh si había gente que quisiera
746 entrar con barcaas y cosas de esas / sentirles al dar con las
747 cadenas y poder controlar mejor el tema / ¿eh? pero son /
748 simplemente/ lugares de vigilancia para controlar la entrada a la
749 ciudad por el río / ni más / ni menos / tenéis otra fotografía
750 ahí // que es la de la Giralda de Sevilla que ya os pone ahí lo
751 que es vamos a leerla // aunque no lo acaba de decir lo que era /
752 a ver si acabamos la clase / lee
753 **Santiago:** *la Giralda de Sevilla / la más bella obra de- del arte*
754 *almohade en España / es el minarete de la desaparecida mezquita*
755 *de Sevilla*
756 **Profesor:** ¿qué era el minarete? de una mezquitaa
757 **Rodrigo:** lo que señalabaa dónde (()) no
758 **Profesor:** no eso era mira&
759 **Rodrigo:** &¡ah! donde estaba ell sacerdote para
760 llamar a los del puebloo
761 **Profesor:** correcto lo que nosotros llamamos / en la iglesias
762 católicas / la torre
763 **Ernesto:** la campana
764 **Profesor:** la campana / ¿eh? / lo que pasa que los árabes lo que
765 hay es una persona que en los pueblos llamaba al rezo desde ahí /
766 seguimos
767 **Santiago:** *es una torre de planta cuadrada / de cua- de cuatro*

768 *cuerpos totalmente cubiertos de decoración*
769 **Profesor:** lo tenéis ahí fotografiado o sea que lo podéis ir
770 viendo / venga
771 **Santiago:** *la torre menor de la parte superior / de cuatro pisos /*
772 *fue construida en el siglo / XVI y se remata con una figura o*
773 *veleta que gira / de donde viene el nombre Giralda*
774 **Profesor:** o sea[↑] que el nombre de Giralda cuida'o con esto que
775 mucha gente se piensa que es que va a haber una cosa raraa no es
776 ni más ni menos que una veleta / ni más[↑] / ni menos[↓] / ¿eh? /
777 luego si tienes humor y ganas y te apetece y subes unas escaleras
778 que hay dentro / llegas arriba reventaíto y cuando ya estás
779 reventaíto de subirr
780 **Rodrigo:** tienes que bajar
781 **Leire:** tienes que bajar [otra vez]
782 **Profesor:** [sí /] vuelves a bajar / BUEno / eeh se
783 ve bienn / subes hasta donde puedes / ves la parte de Sevilla que
784 es muy bonita / estoo / no digo quee- es muy bonita pero te
785 desilusiona mucho // porque piensas ver / algo fuera de serie
786 **Natalia:** [(())]
787 **Profesor:** [y cuando] llegas y ves aquello dices // ¡y sólo es
788 esto! / se (()) ver más en el monumento y es que esta torre es
789 sola // al lado / lo que tenemos puess yaa más nos dA / entonces
790 dentro de eso eeh / YO me llevé dos decepciones por (()) / pero
791 bueno cuando vosotros subáis a lo mejor os gusta más / que a mí
792 **Miguel Ángel:** no yo fui yy
793 **Profesor:** ¿tú también fuiste? / ¿y qué te pareció?
794 **Miguel Ángel:** esto mu'- eeh la Giralda puede pasar pero es que la
795 Torre del Oroo yy &
796 **Profesor:** &¡vaya tomadura de pelo! / [¿verdad?]
797 **Miguel Ángel:** [¡la Torre del]
798 Oro! / ¡la Torre del Oro! / vas yy puff {risas de los compañeros}
799 que ej' que
800 **Alumna:** ¡qué divertido! {frase dicha con sarcasmo e ironía}
801 **Profesor:** bueno pues eh- eso me pasó a mí también / ¿eh? / y ya
802 [(())]=
803 **Miguel Ángel:** [(())]
804 **Profesor:** = eeh / no obstante no quiero decir
805 nada de Sevilla / es muy bonita la ciudad / podéis ir a verla
806 {risas de alumnos} / pero estamos hablando de estas dos cosas en
807 concreto / ¿eh? / a ver si va a haber algún sevillano que te dice
808 el profe que no vayamos ni a verla / luego a la familia / Y
809 dejamos ell tema 7 para el lunes / corregimos y le explicamos y
810 acabamos la unidad ya
811 **Ernesto:** ¡si es que hay siete aparta'os! / ¡Dios no me (())!
812 **Profesor:** ya pondremos la fecha dell
813 **Ernesto:** naa / sin prisa
814 **Profesor:** bueno para el lunes no para ell juueeeves
815 **Leire:** el jueves ya
816 **Raúl:** tenemos cinco días
817 **Profesor:** y ese día // id estudiando que ese día fijamos fecha de
818 examen seguramente
819 **Varios alumnos:** (()) {todos hablan a la vez y entre ellos, no se
820 entiende}
821 **Profesor:** bueno // sí / podéis (())
822 {finaliza la clase}

1V_J091204S

1 Como todos los días, los alumnos entran en clase y, mientras van
2 acomodándose en sus sitios hablan entre ellos. El profesor les
3 manda separar un poco las mesas y les reparte una hoja a cada uno
4 donde hay una breve descripción de Aranjuez y un par de preguntas
5 que tendrán que responder y entregar en clase después de que
6 realicen la excursión a dicha ciudad}

7 **Profesor:** buenoo eeh / a ver

8 **Raquel:** profee / ya me he leído el libro {hace referencia a un
9 libro que el profesor le prestó hacía una semana en esta misma
10 clase}

11 **Profesor:** ¿te lo has leído?

12 **Raquel:** síi

13 **Profesor:** ¿tan deprisAA?

14 **Raquel:** ¡uhh sí si lo ha leído hasta mi madre / también!

15 **Profesor:** ¿te ha gustao'?

16 **Raquel:** sii

17 **Profesor:** bueno&

18 **Raquel:** & muy bonItto

19 **Profesor:** pues entonces me le llevo ya / eeh / esa hojita que os
20 hemos dado hoy -ahora

21 **Ernesto:** (())

22 **Profesor:** que os he repartido es un poquito de (()) tanto los
23 que vais de excursión como los que no vais / me es igual // es un
24 poquito para explicaros lo de la excursión del mArtes // mee un
25 poquito (()) Aranjuez // el origen del palacioo ReAL // un
26 poquito de los jardines (()) que lo ha hechoo / el compañero de
27 historia / José / que le conocéis me parece que casi todos

28 **Raquel e Leire:** sí

29 **Profesor:** pues lo ha hecho él la hojita esa // para todos /
30 entonces la vamos aa (()) de día / para que sepáis un poco de
31 qué va / detrás tenéis 10 preguntas muy sencillitas // para que
32 respondáis / que luego me las daréis a mí // la respuestas
33 prácticamente viene puesta en la hOja o sea tampoco (()) / por
34 eso los que no vais pues también las podéis responder / YY ya os
35 diremos cómo vamos / con quién vamos / cómo no vamos / o sea no
36 tengáis prIsa por saberlo // y ya el lunes os explicaré yo dos
37 tres cosas / cómo hacemos / cómo no hacemos / con quién vais /
38 eeh de profesores os vamos a acompañar los tutores / los nueve //

39 **Alumno:** (;dioss!)°

40 **Profesor:** creo que ya nos conocéis a todos / los dos de
41 matemáticas que sabéis Sandra y AndréeS→ / el de ciencias
42 naturales que es BartoloméE→ / los dos de sociales José y yo /
43 ell tutor vuestro el de tecnología / { nombra el apellido del
44 tutor } / el de lengua / que es (()) // y los dos de inglés /
45 también / Rosa yy

46 **Teresa:** [Javier]

47 **Profesor:** [¡Gabriel!]

48 **Ernesto:** Gabriell

49 **Teresa:** ¡ah! [(())]

50 **Profesor:** Javier ya no está aquí

51 **Teresa:** ¡no! pero un chico de (())

52 **Profesor:** ¿de inglés?

53 **Miguel Ángel:** sí que (()) Javier

54 **Teresa:** sii [(())]

55 **Profesor:** [vale] pero tendría que irr un profee- que yo sepa- no

56 sé cómo see
57 **Teresa:** de pri- de pri[meroo D]
58 **Profesor:** [¡ah! (())] ¡Javier (())!
59 **Rodrigo:** Javier estuvo aquí hace poco [(())]
60 **Ernesto:** [sí (())]
61 **Profesor:** (()) eeh / dicho eso guardáis la hojita y acabamos
62 ciencias sociales / ¡venga! // ACABAMOS DE EXPLICAR SOCIALES
63 **Jaime:** ¡profe tenemos
64 **Profesor:** [PS]
65 **Jaime:** [¡que (corregir!)°]
66 **Profesor:** ya sé que tenemos que corregir / pero primero voy a
67 acabar de explicar porque así puede ir incluso para examen
68 **Raúl:** ¿esto hay que llevárselo a Aranjuez y hacer la movida esa
69 {interviene al igual que en las otras observaciones de aula sin
70 levantar la mano}
71 **Profesor:** hombre / te puede (()) qué es lo que pone ¡Raúl! //
72 puedes llevar la mochila donde llevas la comida (()) y demás y
73 lo tienes a mano para poderlo leer y así cuando se os explique
74 algo / sabéis de qué va // también otra solución que tienes es
75 leértelo bien // empollarte un poco lo que vas a- no es tanto
76 texto
77 **Raúl:** &nO si yo más
78 que nada [(())]
79 **Profesor:** [Y saber] un poco / por eso te digo / que lo llevas
80 ¡pues mejor! / por si hay que hacer alguna pregunta o cuando te
81 las digan tú se las tienes leídas // a poquito que las leas las
82 preguntas // CUANDO te expliquen algo dentro del palacio / si hay
83 alguna pregunta donde tú estás pensando que tienes que contestar
84 y oyes algo parecido puedes PREGUNTAR↑ para que te lo aclare
85 bien↓ // ¿entiendes? y es más fácil para tí hacerlo / ¿eh? // los
86 que no vAn que ya saben que con lo que dice la hoja // MÁS //
87 algo que busquen o pregunten↑ pues las contestan↓ / que después
88 de la excursión tranquilamente / pues me la dais / sin ningún
89 problema / dime {Natalia tiene levantada la mano para preguntar
90 algo}
91 **Natalia:** las diez preguntas que hay detrás / ¿las respuestas
92 vienen en- en el texto? oo [(())]
93 **Profesor:** [en el texto está] más menos explica'o-
94 dicho más menos / pero haréis la excursión por lo que habéis ((
95)) entonces // y si no (()) una cosa podemos ir explicando yo os
96 (()) un poquitín (()) la hoja // porque lo hemos puesto muy
97 sencillito (()) los niños de primero / vamos a ir muchos / ¿eh?
98 / no sé cómo vamos a (()) este tingla'o / vamos a ser alrededor
99 [de los] =
100 **Ariadna:** [¿vamos?]
101 **Profesor:** = 180
102 **Miguel Ángel:** (¡Dioss!)°
103 **Ernesto:** [¡qué pocos!]
104 **Ariadna:** [¿vamos en dos] autobuses?
105 **Emma:** [¡pero si somos (())!]
106 **Profesor:** [vamos a ir //] en cuatro autocares {se oyen
107 interjecciones y otras expresiones exclamativas} // en cuatro //
108 eeh yo cuando he hablado con una persona // con la que hablamos
109 de palacio↑ y le he dicho que íbamos a quedar luego un poquito
110 así por ahí→ // yo creo que ha pensa'o que si estábamos bien de

111 laa- del tarro {risas por la expresión coloquial} o estamos mal
 112 por llevar a tanta gente junta / ¡pero bueno! / esperemos que el
 113 díaa sea medianamente normal / y que todo vayaa- esté normal
 114 **Natalia:** ¿y vamos a ir [segundos conn]
 115 **Profesor:** [o sea que alguno] (()) en vuestra clase
 116 **Raúl:** todos los primeros y todos [los segundos] {este comentario
 117 es algo que le susurra Raúl a Natalia con despecho}
 118 **Natalia:** [pero vamos a ir] eeh / dos
 119 segundos en un autocar oo // primero y [segundo]
 120 **Profesor:** [ese es] un problema que sabrás el
 121 martes
 122 **Alumna:** profee [(())]
 123 **Profesor:** [ese tema] te lo explico el martes y además no tú
 124 no te marees mucho pensando con quién vas a ir porque lo vamos a
 125 decidir nosotros
 126 **Natalia:** claro
 127 {entra el jefe de estudios y le pide al profesor que salga de la
 128 clase}
 129 (22")
 130 **Profesor:** (()) vamos a ver / mirad // que ha surgidoo un
 131 problemilla // y lo tengo que resolver ya mismo // pero voy aa
 132 acabar de explicar el tema también / sino salimos a y media
 133 **Varios Alumnos:** ¡no / no!
 134 **Profesor:** de vosotros va a depender / yo voy a estar cinco
 135 minutos fuera o seis // si oigo hablar / os tengo hasta y media /
 136 o sea la (()) lo tengo facilísimo / aunque el responsable de
 137 salirme soy yo↑ // yo hoy voy a acabar el tema↓ / es un tema que
 138 me surge que no esperaba
 139 **Miguel Ángel:** [sólo queda (())]
 140 **Profesor:** [y tengo que] solucionarlo como sea / o sea quee / no
 141 me cuentes tu vida↑
 142 **Miguel Ángel:** sólo queda el apartado siete
 143 **Profesor:** que no me cuentes tu vida (5")
 144 **Raquel:** es el único que queda
 145 **Profesor:** VAle / eeh por tanto hacemos una cosita si os parece
 146 bien / como tenemos el examen ya mismo // y ya os he dicho que va
 147 ser de preguntas mu' cortas y muy concretas y muyy
 148 **Alumno:** si
 149 **Profesor:** con respu- eeh os digo por ejemplo algunas cosas quee
 150 puede ocurrir para que empecéis a darle (()) y para estudiar y
 151 calléis y son repito- van a ser cinco o seis no van a ser más /
 152 si puedo menos menos pero tengo quee resolverlo / un tema de un
 153 compañero nuestro ehh hay fechas que tenéis que saber (()) mu'
 154 bien para que no me confundáis feudalismo por ejemplo // siglos
 155 DE / feudalismo→ / Edad Media→ / Románico→ / Gótico→ / todas
 156 ésas hay que sabérselas perfectamente de cuándo a cuándo / no
 157 vale decir más menos un siglo dos otro menos porque tampoco vale
 158 la respuesta // por tanto (()) cinco minutitos pues los dedicáis
 159 a cosas de ésas (()) del vocabulario que estudiamos que hicimos
 160 / ¿os acordáis?
 161 **Miguel Ángel:** si
 162 **Profesor:** todo va entrarr puede entrar parte de ello también
 163 [y lo quiero]=
 164 **Ernesto:** [(())]
 165 **Profesor:** = y lo quiero / EXActo

166 **Ernesto:** y el esquema ése también

167 **Profesor:** puede ser / por tanto en estos cinco minutitos↑ //

168 dedicaros a estudiar esa cosita↓ // ¿os parece bien? / bueno

169 mientras yoo lo soluciono esto↑ yy paso↓ / ¡ale! voy a estar aquí

170 o sea que tampoco me voy a marchar / dejaré la puerta abierta

171 **Raúl:** (¡qué tostón!)°

172 {el profesor se marcha y los alumnos murmuran entre sí, después

173 de 27" el tono de voz de todos va subiendo de volumen, Raúl, que

174 momentos antes murmuró para sí "¡qué tostón!" interviene}:

175 **Raúl:** ¡Eh! / ¡no os motivéis de hablar tanto! / hablar pero bajo

176 (10")

177 **Natalia:** [PSSS]

178 **Raúl:** [¡bueno] a ver!

179 (28")

180 **Raúl:** ¡si me aprueban / regalo / ¡AmOnEs! {el comentario provoca

181 algunas risas}

182 {durante el tiempo que el profesor está ausente, algunos alumnos

183 trabajan y otros hablan entre sí:

184 1. Raúl y Carmen no paran de hablar entre ellos. En un momento

185 dado Raúl se levanta para tirar un papel y al regresar a su sitio

186 le da un golpe a Natalia en la nuca, ésta se lo devuelve y le

187 llama "gilipollas", se vuelve y continua trabajando. Raúl sigue

188 molestándola: "-Natalia, tienes la camiseta al revés", pero

189 Natalia no le hace caso y sigue con su trabajo.

190 2. Raquel y Leire, se entretienen entre risas, leen el título del

191 libro que he dejado bajo el micrófono para que no resuenen los

192 golpes que se dan en la mesa.

193 3. Santiago le pide el libro a María para mirar algo que ella ha

194 podido apuntar y que a él le falta en el suyo.

195 En cuanto vuelve a entrar el profesor, todos callan.

196 (3')

197 **Profesor:** bueno pues venga / vamos a explicar el apartado siete

198 éste que nos queda / y después corregimos y así dejamos todo

199 prepara'o buscamos fecha de examen // que en la otra clase ya la

200 hemos marcado

201 **Alumno:** ¿qué día?

202 **Profesor:** ahora lo hablamos porque a vosotros igual os viene

203 mejor porque a veces

204 **Varios Alumnos:** sí

205 **Profesor:** cada clase soiss soiss un mundo diferente y tenéiss -

206 ellos han elegido prácticamente al finAL / la víspera de

207 vacaciones el día veintii uno

208 **Ernesto:** ¡ah! ¡pues nosotros también!

209 **Profesor:** no voy / a poder con vosotros so- // os digo por qué /

210 porque no tenemos clase

211 **Raquel:** ah

212 **Miguel Ángel:** ¡ah! / ¡claro!

213 **Profesor:** tenemoss / estudio

214 **Raquel:** es verdad

215 **Profesor:** pero no venís todos / la única // solución // la única

216 sería quee Mario

217 **Teresa:** nos dejara

218 **Profesor:** os dejara quedaros conmigo aa los de religión // eeh no

219 creo que hubiera mayor problema / ¿eh? Y que él se quedara con la

220 clase dell

221 **Alumna:** con el B
 222 **Profesor:** del B aquí la hora entera
 223 **Raquel:** claro
 224 **Profesor:** si ese día os viene bien / {se oyen afirmaciones y
 225 algunas negaciones} a mí no me importa / y así lo hacéis al final
 226 cuando haya exámenes lo podéis preparar bien / a mí no me
 227 importaría entonces hablar con Mario / ehh yo supongo que Mario
 228 no nos va a poner problemas
 229 **Varios Alumnos:** no
 230 **Raúl:** ¿y el [(())?]
 231 **Profesor:** [y entonces] yo se lo pediría a él / que él se
 232 quedara con ell -la clase del B / y hacemos el díaa el martes 21
 233 / que tenemos estudio / en la hora de estudio hacemos el examen /
 234 y así tenéis todo el tiempo para estudiarr yy preparar bien el
 235 examen / Os aviso / van a ser preguntas muy cortas / y noo voy a
 236 buscar facilitaros el trabajo
 237 **Alumno:** ¿dos temas eran?
 238 **Miguel Ángel:** [sí / cinco]
 239 **Profesor:** [cinco] y [seis]
 240 **Miguel Ángel:** [y seis] / el cinco y (el seis)°
 241 **Profesor:** entonces si os parece bien el día 21 y (())
 242 **Ernesto:** no tenemos [nada]
 243 **Miguel Ángel:** [no tenemos]nada
 244 **Raquel:** [TENEMOS un examen]=
 245 **Profesor:** [es que Arcadio]
 246 **Raquel:** =de matemáticaas&
 247 **Profesor:** &[es que
 248 Arcadio]
 249 **Miguel Ángel:** [¡el
 250 17!]
 251 **Raúl:** ¡el 17!
 252 **Alumna:** noo (())[(())]
 253 **Profesor:** [eeh] / a ver / atended {todos siguen
 254 murmurando} ¡Atended!
 255 **Emma:** EL 21 es el de mate
 256 **Alumna:** quee
 257 **Raúl:** por eso {en respuesta a lo que ha dicho Emma}
 258 **Profesor:** eeh el 20 lunes tenemos lo del festival
 259 **Alumno:** ¿toodo el día entero?
 260 **Profesor:** no lo sé pero como (()) su horario no voy a
 261 arriesgarme / no voy a arriesgarme / a no poder hacer el examen
 262 **Ariadna:** pues en Enero [profe]
 263 **Profesor:** [entonces] / ¡NO [bonita!]
 264 **Alumno:** [peroo]
 265 [risas]
 266 **Ernesto:** jod[eer]
 267 **Profesor:** [te]dije que en diciembre [(())]
 268 **Alumno:** [(())]=
 269 **Profesor:** = no lo cambio / VAmos
 270 **Leire:** [pero Sergioo] {nombrando al profesor}
 271 **Raúl:** [entonces ponlo] un pelín [antes]
 272 **Profesor:** [eeh]
 273 **Raúl:** que es que tenemos [(())]
 274 **Profesor:** [¡Raúl!] ¡Raúl! / ¿qué he dicho? /
 275 Viernes
 276 **Alumna:** viernes

277 **Profesor:** 17 / 0 / [martes] =
 278 **Alumna:** [martes 21]
 279 **Profesor:** = [21]
 280 **Natalia:** [martes] [21]
 281 **Varios Alumnos:** [martes] 21
 282 **Profesor:** ¿quiénes lo prefieren? / -yo lo intentaré arreglar con
 283 Mario / ¿quiénes prefieren el 21? / que levanten la mano {la
 284 mayoría levanta la mano} vale bajadla [risas] / yo hablaré con
 285 Mario con el fin de que él se quede con el otro grupo y yo hago
 286 el examen aquí
 287 **Alumno:** pero
 288 **Profesor:** ¡se acabó ya!
 289 **Alumno:** ¡noo! no es eso
 290 {siguen los murmullos acuerdos y desacuerdos. Raúl sigue diciendo
 291 que es mejor el 17}
 292 **Profesor:** ya lo tenemos
 293 **Raquel:** {emite un sonido de sorpresa}
 294 **Profesor:** ¿se acabó el tema este? / a partee- apartado siete {A
 295 Raquel se le rompe el bolígrafo y se mancha la cara. El profesor
 296 deja que salga de clase para que pueda ir al lavabo a limpiarse}
 297 (8") vamos / apartado siete / venga // comenzamos {el profesor
 298 mira a Amelia para que lea}
 299 **Amelia:** eeh / los orígenes del reino de Toledo / el reino taifa
 300 de Toledo era un territorio de frontera / habituado ya en época
 301 califal a defenderse por sí mismo de los ataques cristianos / por
 302 lo que se independizó muy pronto antes del año 1031 / el de
 303 Toledo fue uno de los reinos taifas de mayor extensión / pues
 304 abarcaba gran parte del territorio que hoy constituyen las
 305 comunidades de Castilla-La Mancha y Madrid / incluyendo los
 306 cursos altos de los ríos Tajo / Guadiana y Júcar / al norte
 307 limitaba con el sistema central y el reino de Castilla {a Xiao Yün
 308 le comienza a sonar el móvil, Amelia no se para} al que se veía
 309 obligado a pagar
 310 **Raúl:** ¡vámonoss! {comentario en referencia al sonido del móvil}
 311 **Amelia:** parias
 312 {el profesor mira con reprobación a Xiao Yün pero no le dice nada
 313 ni a él ni a Raúl que "se hace el gracioso". Xiao Yün lo apaga}
 314 **Profesor:** seguimos // 7.2. / la compañera
 315 **Ruth:** la población y la economía / la población que habitaba en
 316 el extenso reino de Toledo era // {entra Raquel riéndose y se
 317 sienta en su sitio} era en su mayoría musulmana[↑] / pero además
 318 eran muy numerosas[↑] / muy numerosos los mozárabes[↓] / también
 319 había[↑] / en la capital[↑] // Toledo[↑] / una importante / minoría de
 320 judíos[↓] que habían emigrado desde Córdoba y de Sevilla // otras
 321 poblaciones destacadas del reino / además de la capital / fueron
 322 Talavera / Guadalajara / Atienza y Madrid / entre muchas otras
 323 **Profesor:** eeh ciudades que algunas os sonarán // que ya vienen
 324 de aquella época / ¿eh? / seguimos
 325 **Ruth:** en las ciudades / la artesanía y el comercio[↑] siguieron
 326 siendo / muy importantes / entre otras producciones eran famosas
 327 las armas de Toledo y la cerámica de Talavera // que han / -que
 328 han persistido hasta nuestros días / ahora bien la base de la
 329 economía fue la agricultura / eran importantes los cultivos de
 330 cereales[↑] de la vid[↑] y de algunas plantas aromáticas como el

331 *azafrán*↓
 332 **Profesor:** ¿alguna pregunta de esto? // pues / dime
 333 **Leire:** ¿Atienza? / ¿dónde está?
 334 **Profesor:** es una ciudad que está por Guadalajara
 335 **Leire:** ah
 336 **Profesor:** ¿ya? {se dirige a Raquel que hoy tiene "risa floja"}
 337 Raúl / seguimos
 338 **Raúl:** *aspectos culturales / los re- los reyes toledanos mostraron*
 339 *mucho interés como otros reyes taifas / en rodearse / de hombres*
 340 *cultos*↑ *y de ciencia*↓ // *la Filosofía la Medicina y la Astronomía*
 341 *tuvieron muchos cul- cultivadores en el reino de Toledo / tanto*
 342 *musulmanes como judíos // entre los más destacados científicos se*
 343 *encuentran el astrónomo / Azarquiel / quien diseñó astrolabios de*
 344 *gran / perfección y recopiló / sus observaciones solares en su*
 345 *obra Libro sobre el Sol y Ahmed ibn Jalf al-Muradí {cuando lee*
 346 *los nombres en árabe gesticula mucho: pone caras de no saber si*
 347 *lo ha dicho bien} / quee -que elaboró el primer tratado de*
 348 *ingeniería me- mecánica de Al-Andalus / con arti- artificios*
 349 *mecánicos como juguetes au- autómata→ relojes→ y máquinas de*
 350 *guerra*
 351 **Profesor:** bueno esto lo explicaremos más tranquilos todo estaa-
 352 estas palabreejas / en la próxima clase / venga 7.4 / el arte
 353 {señala con la mirada a Rodrigo para que lea}
 354 **Rodrigo:** *la brillantez del arte toledano durante la época califal*
 355 */ de la cual queda la bella mezquita denominada del Cristo de la*
 356 *Luz / se mantuvo en los siglos posteriores / así lo atestiguan*
 357 *diversas obras / como algunas puertas de las murallas /*
 358 *especialmente la Puerta Antigua de Bisagra y la Puerta dee*
 359 *Val/mardón // dee la estructura urbana de Toledo musulm/ana aún*
 360 *perde- aún permanece hoy la plaza Zouber*
 361 **Ernesto:** Zoco[dover]
 362 **Profesor:** [¿la plaza?
 363 **Ernesto:** Zocodover
 364 **Rodrigo:** Zocoo- Zocodover / que fue un zoco importante y ha
 365 seguido siendo / como centro de comercio y reunión a lo largo de
 366 los siglos
 367 **Profesor:** ¿fuimos con vosotros a Toledo allí?
 368 **Varios Alumnos:** no
 369 **Leire:** a [Toledo no]
 370 **Ernesto:** [nosotros]fuimos [a Ávila]
 371 **Raquel:** [noo a Toledo no]
 372 **Leire:** [a Ávila]
 373 **Profesor:** fue el año anterior entonces / no estuvimos / [para que
 374 pudierais saber unn] =
 375 **Ernesto:** [sí pero / estaba (())]
 376 **Profesor:** =poquito
 377 **Jaime:** profe / ¿la puerta de Visagra está en Toledo / no?
 378 **Raúl:** en Toledo donde ((()))
 379 **Profesor:** [Zocodover ess] prácticamente la plaza
 380 mayor de Toledo digamos donde parann
 381 **Ernesto:** ¿lo que sale la ((()) / la calle]
 382 **Profesor:** [es / todo el centro] de (()) tiene un
 383 montón de calles / que mantienen todo loo el espíritu digamos yy
 384 construcción de la época ésta antigua / ¿eh? / ¿y sabéis cómo
 385 llamaban a Madrid en aquella época?

386 **Ernesto:** ¿eh?
387 **Profesor:** a Madrid
388 **Raúl:** [Castilla]
389 **Profesor:** [Madrid] no se llamaba así / en la época ésta / ¿qué
390 nombre recibe? / ¿quién lo sabe? / ¿no os suena?
391 **Ernesto:** noo
392 **Profesor:** Magerit
393 **Ernesto:** ¿Magerit?
394 **Profesor:** era el nombre que tenía y de hecho en la plaza mayor //
395 eeh sabéis quee en la plaza mayor había el (())
396 **Ernesto:** sii
397 **Profesor:** sabéis que quedó como unoss -unos arcoss para poder
398 salir de ella&
399 **Ernesto:**&si
400 **Profesor:** en diferentes sitios // dandoo / pasoo eeh por dOs de
401 las arcadas que hay / ¿eh? / a lo que se conoce como el Madrid de
402 los AUStrias / que ya alguna vez os he recomendado que alguna vez
403 vayáis a pasear por ahí cosa que yo imagino que seguimos sin
404 hacer puesto que nos daa Alergia / a que no haya muchos coches y
405 mucha gente y mucho follón / entonces en un sitio donde no hay
406 nada de Eso / os producirá como aleergia a todos Muucho comERcio
407 y cosas de éstas / ¿eh? / y hay un bar una cafetería justo en una
408 esquina de éstass -de las arcadas éstas que se llama BAR / -
409 cafetería MAgarit // que sepáis / de qué vienee / el nombre Y hay
410 una revista que se publica también en Madrid que se llama así /
411 Magerit / ¿eh? [/ DICH ESO]
412 **Jaime:** [eh / ¿la puerta de] / ¿la puerta
413 de Visagra está en Toledo / no?
414 **Miguel Ángel:** sí
415 **Profesor:** DICH ESO / corregimos / ¡venga! / porque yo doy por
416 acabado el tEmA y fijada la fecha de examen así que ¡ale! / vamos
417 a corregir (6") o sea que le leyó tu padre también dices? {el
418 profesor inicia un diálogo con Raquel mientras los demás alumnos
419 se acomodan y sacan sus cuadernos para corregir los ejercicios}
420 **Raquel:** ¿cómo?
421 **Profesor:** ¿el libro le leyó tu padre?
422 **Raquel:** no
423 **Profesor:** ¿tu madre? / ¿le ha gustado? {a ambas preguntas Raquel
424 asiente con la cabeza}¿te gustaríaa encontrarte eso por allí? /
425 ¿personas así?
426 **Raquel:** buEnoo // no sé tampoco
427 **Profesor:** ¿eh?
428 **Raquel:** no es tan malo / te quedas (())
429 **Profesor:** buEno son agradAbles // Comenzamos
430 **Alumna:** Sergioo {llama al profesor por su nombre} que (()) no ha
431 venido
432 **Profesor:** hmm déjame un boli // COmenzAmos / ¿página?
433 **Ernesto:** página / eeh [91]
434 **Natalia:** [91]
435 **Ernesto:** o sea la página 92
436 **Profesor:** venga
437 (12")
438 **Alumno:** me falta (())
439 **Miguel Ángel:** (())
440 **Profesor:** Jaime
441 **Jaime:** yo

442 **Profesor:** ¿lo tenemos hecho?

443 **Jaime:** algo

444 **Profesor:** comienza

445 **Jaime:** ¿por qué dec -decidieron los musulmaness / invadir la

446 *Península [Ibérica?]*

447 **Profesor:** [Jaime] por aquí adelante no nos hemos enterado de nada

448 **Jaime:** ¿por qué decidieron los musulmanes invadir la *Península*

449 *Ibérica?* Poor / para ayudar a los visigodos?

450 **Profesor:** bien / pero no vienen por eso // el otro día

451 explicábamos por qué habían venido ellos en un principio // a ver

452 {levantan la mano para contestar Natalia, Santiago, Rodrigo,

453 Teresa y Miguel Ángel}

454 **Rodrigo:** porque eran / porque se dieron cuenta que era un

455 territorio muy débil

456 **Alumna:** ¿qu[ué?]

457 **Alumna:** [¿qué]e?

458 **Alumna:** no me entera'o

459 **Profesor:** se dieron cuenta que era un territorio / dice / con

460 defensas muy débiles / pero / es -todo eso es cierto lo que

461 estáis diciendo / pero eso es cuando están aquí ya / pero / ¿por

462 qué vienen ellos? / os lo expliqué yo el otro día

463 **Santiago:** para tener unas (())

464 **Profesor:** es otra posibilidad también buena

465 **Teresa:** porque apenas encontraron resistencia

466 **Ernesto:** no / eso es en la sigui[ente]

467 **Profesor:** [PERoo]

468 **Alumna:** eso es en la siguiente

469 **Profesor:** respeta a tus compañeros / ¿ya empezamos? / ¿ya

470 empezamos con tus manías de no respetar a nadie? {no sé a a quién

471 está dirigiéndose, probablemente se refiera a Raúl, pero no puedo

472 asegurarlo} // ¿por qué dije vinieron por qué -yo el otro día /

473 Ariadna?

474 **Ariadna:** para ayudaar aa / ¿Don Rodrigo?

475 **Profesor:** no / para ayudar / A los que iban en contra dee Don

476 Rodrigo

477 **Jaime:** (¿para ayudar?)°

478 **Profesor:** OS LO EXPLIQUÉ yo el otro día el tema éste de Don

479 Rodrigoo→ / los HIjos de (()) anterior a Rodrigoo→ / entONces

480 les dIce / a los musulmanes // que si les pueden ayudar a luchar

481 contra el rey / visigodo / que es Don Rodrigo / y ellos vienen /

482 envían gente / ven qué posibilidades hay / y dicen pues sí /

483 podemos ir ahí / y cuando vienen luego pasa lo que decís // hacen

484 la guerra / luego ven que esto es mu' fácill→ / que no hay

485 imposición→ / que los visigodos see rinden muy fácilmente→ / que

486 es una posibilidad de seguir conquistando / metiéndose para

487 Europa→ / pero todo eso es después DE

488 **Jaime:** ¿para ayudar (a quién vienen?)°

489 **Profesor:** ¿eh?

490 **Jaime:** ¿para ayudar?

491 **Profesor:** para ayudar a los enemigos de Don Rodrigo / para eso

492 vienen / cuando les piden ayuda↑ / los españoles (6") sigue

493 **Jaime:** ¿por qué les resultó llegar tan fácil y rápida la

494 *conquista?* (())

495 {levantan la mano Natalia y Ernesto}

496 **Carmen:** yo he puesto por la poca resistencia

497 **Profesor:** muy bien / porque PRIMERO / las dos están bien / es
 498 correcto / pierde la guerra / Don Rodrigo (()) / y segundo /
 499 después no encuentran resistencia con lo cual / conquistan la
 500 Península en muy poco tiempo / LAS DOS / respuestas son correctas
 501 / la siguiente

502 **Jaime:** ¿qué sistema político estable- establecieron los
 503 musulmanes en / Al-Andalus después de la conquista? se llamaba /
 504 ¡ah! eso no es / Abad [al]

505 **Profesor:** [¡no!] pero / ¿qué sistema político?
 506 {levantan la mano Natalia, Ariadna, María y Raquel}

507 **María:** el emirato

508 **Profesor:** el emirato // muy bien / EL / EMirato&
 509 **Natalia:** &Independiente

510 **Ariadna:** dependiente

511 **Profesor:** no / de momento dependiente

512 **Natalia:** [ah]

513 **Profesor:** [cuando] viene es dependiente todavía luego se hace
 514 independiente cuando viene↑ // ell -el califato independiente /
 515 CUANDO viene↑ / el otro↓ / muy bien / seguimos

516 **Jaime:** ¿de quién dependía Al-Andalus durante los primeros años?
 517 del gobernador del Norte de África / Muza

518 **Profesor:** no / ése era el jefe de las tropas / pero no dependían
 519 de él
 520 {levantan la mano Amelia, Leire, Natalia y Ariadna}

521 **Leire:** dell los califas de Damasco

522 **Profesor:** de los califas -del Califa de Damasco / correcto //
 523 salud {se lo dice a Raquel que lleva unos cuantos estornudos}

524 **Raquel:** (())

525 **Profesor:** ah / ¡lo llevamos claro contigo hoy! {el profesor le
 526 indica que salga de clase para que vaya al baño, más adelante se
 527 verá que Raquel interpreta esto como un castigo y no volverá a
 528 entrar en clase hasta que su compañera Leire salga a
 529 buscarla}(5') seguimos

530 **Jaime:** ¿dónde tenía establecida la capital? en Córdoba

531 **Profesor:** EN / Córdoba / correcto / y la última pregUNta

532 **Jaime:** ¿qué sucedió en Anda- Al-Andalus tras la derrota de los
 533 Omeyas? / que sobrevivió uno / y se cambió / de nombre y siguió
 534 gobernando en / Al-Andalus

535 **Profesor:** que sobrevivió UNO / de laa familia / vino / a España y
 536 se hizo con el poder / correcto {se oye pasar páginas} CAMBIAMOSS
 537 / ¿alguien quiere corregir? // que no haya la hecho- /¿tú? /
 538 ¿Natalia? / que también [(())después]

539 **Natalia:** [¿qué diferencia] hay entre el Emirato independiente
 540 y el Califato? / el Emirato / independiente↑ // ess cuando se
 541 rompe la unión política por el Califaa abasí de Bagdad↓ / aunque
 542 éste seguía siendo jefe espiritual y religioso los musulmanes de
 543 Al-Andalus // yy el Califato / eeh que se rompe todo vínculo con
 544 el Califato de Bagdad↑ y además ehh Ab- Abd al-Ramadán {no lo
 545 pronuncia bien} III fue conocido como jefe espiritual por los
 546 musulmanes del Emirato↓

547 **Profesor:** o sea según tú la diferencia consiste en la extensión
 548 del terreno?

549 **Natalia:** NO enn quee el Califato se rompe todo vínculo yy yy y no
 550 es el Califa jefe espiritual

551 **Profesor:** [sí que lo es]=

552 **Natalia:** [y el dell]

553 **Profesor:** =si es Califa es jefe político y

554 religioso

555 **Natalia:** sí pero que noo que en el Califato uy en el Emirato

556 sigue siendo jefe político y religioso

557 **Profesor:** me da que te has liado un pelín al explicar lo del

558 Emirato

559 **Ernesto:** (sí)°

560 **Jaime:** profe yo busc[ado]

561 **Profesor:** [pero] has explicado -te has / complicado

562 un pelín / lo tienes prácticamente bien pero te has complicado un

563 pelín / ¿tú qué has puesto?

564 **Leire:** yo lo tenía mal

565 **Profesor:** durante el Emirato↑ // independiente que te pone ahí

566 digamos quee va independizando↓ yy se hace jefe religioso de

567 España / de Al-Andalus / perdón // cuando se hace califa es

568 reconocido también como califa por↑ // aparte de independizarse /

569 por todo el Norte de África↓ / también la parte de Al-Andalus /

570 ¿eh? / pero (()) con las relaciones rotas con- con el otro

571 Califa / ¿eh?

572 **Miguel Ángel:** entonces / ¿en qué se diferencian?

573 **Profesor:** en la extensión del terreno→ Y / y que se nombra califa

574 cosa que en el mundo árabe solamente pueden haberr / Un Califa //

575 que era el dee Bagdad // o en el de Damasco // y este see nombra

576 -autoproclama califa con lo cual tenemos dos califas / uno para

577 el resto del mundo árabe y otro para Al-Andalus y el Norte de

578 África // lo tienes / ¿ya? / venga seguimos

579 **Natalia:** ¿quién fundó el Califato de Córdoba? Abd al-Ramad -al-

580 Rama -al-Rahmán III

581 **Profesor:** Leire

582 **Leire:** ¿en qué año? en el año 929

583 **Profesor:** venga

584 **Leire:** eeh explica qué significa el concepto de poder absoluto de

585 los califas / pues que el califa podía hacer lo que quería

586 **Profesor:** poder absoluto es que

587 **Amelia:** he puesto que eraa juez supremo general de los ejércitos

588 y que [podía nombrar]

589 **Profesor:** [que era] JEFE supremo de los ejércitos / el juez /

590 digamos el que toma las decisiones últimas a nivel de justicia /

591 el que hace las leyes / ¿qué más has puesto?

592 **Amelia:** que (()) y podía nombrar y DEponer a la [(())]

593 **Profesor:** [y podía] nombrar o

594 quitar / eso de deponer significa quitar / ¿eh?

595 **Amelia:** a los fun[cionarios]

596 **Profesor:** [A TODOS] los funcionarios / te podía nombrar en

597 un cargo y quitar / o sea tenía TODOS los poderes / y nadie / le

598 / contestaba / ¿por qué no le protestarían? / ¿por quée accedía

599 todo el mundo que tuviese / ENOORME PODER?

600 **Miguel Ángel:** ¿porque le desterraba?

601 **Profesor:** nno pero podían haber protestaado→ podían haberse

602 quejaado→ podían -y nadie le protestaba / ¿por qué? // a parte de

603 eso que tú dices

604 **Rodrigo:** porque sii&

605 **Profesor:** &¡perdona! estaba Natalia antes

606 **Natalia:** porquee para ellos es el jefe religioso y ha hecho algo
607 que ellos noo
608 **Profesor:** uahh casi yo pensé que ibas a decir bien
609 **Rodrigo:** porquee a lo mejor iba a -los encerraban los mataban [((
610))]
611 **Profesor:**
612 [porque]era / el jefe religioso como dice vuestra compañera y era
613 el representante
614 **Miguel Ángel:** (de Dios)°
615 **Profesor:** de Dios / en la Tierra / si es el representante de Dios
616 en la tierra -¡de su Dios! / en la Tierra // nadie le puede
617 llevar la contraria / todo lo que dice y todo lo que hace está
618 bien // lo cual le venía muy bien al califa para abusar de todo
619 el mundo hacer lo que le daba la gana / pero esta misma doctrina
620 / esta misma doctrina y esta misma teoría de que el rey
621 representaba a Dios en la Tierra / la tenían los cristianos //
622 los reyes cristianos tenían también poder absoluto sobre Sus /
623 ciudadanos // ¿eso cómo le llamaríamos hoy día? / así en una
624 palabra sola
625 **Ernesto:** ¿cómo?
626 **Profesor:** sii una persona tuviera el poder absoluto sobre un país
627 **Carmen:** dictador
628 **Profesor:** dictador sin más / DICTADURA (()) estamos diciendo que
629 representaban a su Dios con lo cual (()) / y se aprovechaban[↑] /
630 para hacer lo que les daba la gana[↓] / los crímenes más horrendos
631 lo acometieron -lo cometieron toda esta gente / pero repito que
632 laa doctrina ésta de quee el poder me viene de Dios[↑] y no del
633 pueblo[↓] que sería la democracia la tenían / tanto musulmanes[↑]
634 como cristianos[↓] / las dos corrientes que convivían aquí en
635 España y- o Al-Andalus / seguimos Leire
636 **Leire:** ¿qué eran los reinos de taifas? los pueblos más pequeños
637 que querían ser más grandes
638 **Profesor:** ¡no! eeh / explícate bien / eso no es correcto
639 **Amelia:** yo he puesto que eran los reinos más ricos
640 **Profesor:** nnO {mira a María}
641 **María:** ¿yo?
642 **Profesor:** sí tú
643 **María:** he puesto numerosos reinos
644 **Profesor:** perdona
645 **María:** he puesto numerosos reinos
646 **Profesor:** sí pero / ¿qué son? reinos de taifas
647 **Miguel Ángel:** los reinos que quedaron al rompersee el Al-Andalus
648 **Profesor:** los pequeños reinos en que se convirtió / el Califato
649 cuando se desintegró
650 **Emma:** profe yo he puesto *son la unidad de Al-Andalus*
651 **Profesor:** ¿cómo?
652 **Emma:** son la unidad [de Al-]=
653 **Ernesto:** [ahora sí]
654 **Emma:** = Al-Andalus&
655 **Profesor:** &¡no! [SON]
656 **Emma:** [(())]
657 **Profesor:** AL -EEhh / reino de taifas SON los REinos en que se
658 diVIDEN el reino de Al-Andalus / cuando se descompone
659 **Jaime:** yo he puesto *la unidad de Al-Andalus que se rompió aunque*
660 *pronto -aunque pronto a los reinos poderosos se anexionaron los*

661 *más débiles*
 662 **Alumna:** [lo que (())]
 663 **Profesor:** [sí pero] / ¿QUÉ son entonces los reinos de taifas?
 664 *esos fragmentos que salen esos pequeños reinos / Marta / ¿qué*
 665 *habías puesto?*
 666 *(5")*
 667 **Profesor:** ¿qué has puesto en los reinos de taifas?
 668 **Marta:** *que es un reino quee rompió la unidad de Al-Andalus*
 669 **Profesor:** los reinos que salen cuando se rompe la unidad de Al-
 670 Andalus / correcto / venga / la siguiente
 671 **Leire:** *¿cuánto y por qué surgieron?*
 672 **Profesor:** [espera]
 673 **Leire:** [esa nolla tengo]
 674 **Profesor:** ¿dónde estamos? / ¡ah! / ¿CUÁNDO y por qué surgen?
 675 **Natalia:** *eeh surgieron en el siglo XI y porque los reinos más*
 676 *poderosos se anexionaron los más débiles*
 677 **Jaime:** sí yo he puesto eso° {Santiago también afirma con la
 678 cabeza} // que yo he puesto eso
 679 **Profesor:** venga / siglo XI (16") seguimos // ¿algún otro
 680 voluntario para corregir?
 681 **Santiago:** *¿quiénes eran los almorávides y los almohades? personas*
 682 *del Norte de África*
 683 **Profesor:** Un número de personas // o tribus puedes poner / tribus
 684 del Norte de África // te pregunta sólo quiénes eran / ¿no?
 685 **Santiago:** hmm
 686 **Profesor:** venga pues tribus del Norte de África
 687 **Santiago:** ¿qué hicieron en Al-Andalus?
 688 **Profesor:** ¿qué hicieron en AL-ANdalus?
 689 **Santiago:** *detuvieron momentáneamente el retroceso de los*
 690 *musulmanes ya que se produjo una fuerte reacción de los reyes*
 691 *cristianos*
 692 **Profesor:** correcto / vienen a España[↑] y ayudan / a los árabes que
 693 estaban aquí a luchar contra los cristianos[↓] y de momento parece
 694 que detuvieron el- el avance de los cristianos / venga
 695 **Santiago:** *¿qué consecuencias tuvo la- la batalla de Las Navas /*
 696 *de Tolosa? que el rey -reyes cristianos formaron una gran / ali-*
 697 *huiza*
 698 **Profesor:** alianza
 699 **Emma:** ali[anza]
 700 **Santiago:** [alian]za / alianza y vencieron a los almohades
 701 **Profesor:** vencen a los árabes[↑] y Estos / ¿qué les pasa a estos
 702 hombres? // a los árabes[↓] // retroceden un montón[↑] y al final
 703 quedan sólo metidos en lo que es el reino de Granada
 704 prácticamente[↓] / el resto de España queda bajo el poder cristiano
 705 // venga sigue
 706 **Santiago:** *¿sabrías explicar las causas por las cuales el reino de*
 707 */ nazzarí*
 708 **Profesor:** nazarí
 709 **Santiago:** *nazarí de Granada perduró durante mu- mucho más tiempo?*
 710 *por la habilidad diplomática de sus reyes y su buena situación*
 711 *geográfica*
 712 **Profesor:** correcto
 713 **Natalia:** yo he puesto quee por las serranías béticas hacían la
 714 muralla frente a los cristianos que era por el Norte por la
 715 amplia fachada marítima con muy buenos puertos de Almería /

716 Málaga y Almuñecar
717 **Profesor:** te has copia'o el libro enterito
718 **Alumno:** yo también [he puesto]
719 **Profesor:** [no te has] molesta'o en interpretar nada /
720 ¿eh? te has limita'o a copiar la frase del libro // venga / ¿ya
721 está?
722 **Ernesto:** noo
723 **Profesor:** ese cuadro sí // PAsamos al cuatro / a ver de los que
724 no he preguntado / ¿Mariana? / ¿lo tienes hecho?
725 **Mariana:** no
726 **Profesor:** ¿y eso?
727 **Mariana:** no vine
728 **Profesor:** ¿eh?
729 **Mariana:** lo voy a hacer hoy en casa
730 **Profesor:** pues lo haces y me lo presentas la semana que viene /
731 ¿eh? / ya sabes que aunque no vengáis a clase los deberes tenéis
732 que hacer TODOS // ¿lo tienes hecho?
733 **Mohamed:** sí pero noo (())
734 **Profesor:** ¿y por qué? lee la pregunta
735 **Mohamed:** ehh / ¿página 98 no?
736 **Profesor:** 96 / me parece / ¿no?
737 **Ernesto:** [no]
738 **Natalia:**[98]
739 **Varias alumnas:** 98
740 **Teresa:** de la 96 no mandaste nada
741 **Profesor:** ¿la 98? / pues a ver / lee la pregunta
742 **Mohamed:** ¿cómo pudieron los árabes / tran- transmitir laa /
743 antigua / cultura gri- griega a la Europa / Mee-me[dieval?]
744 **Profesor:** [Medieval] de la Edad
745 Media quiere decir / ¿quién ha contestado? / a ver
746 **Jaime:** por medio de traducciones y comentarios
747 **Profesor:** por medio de traducciones / traducían los libros de los
748 griegos↑ / y luego comenTAban esos libros quiere decir↓ / ponían
749 / Notas aa a esos libros (8") ¿María?
750 **María:** dos / menciona algunos elementos de carácter cultural que
751 llegaron a Europa a través de los musulmanes de la Península
752 Ibérica / elementos artísticos bizantinos / romanos-cristianos /
753 persas / etcétera
754 **Profesor:** yy alguna cositas más
755 **Ernesto:** como fabricación del papel [he puesto yo]
756 **Jaime:** [yo he puesto] la Astronomía
757 **Profesor:** pss / de uno en uno
758 **Jaime:** que yo he puesto la Astronomía la Botánica la [Medicina]
759 **Profesor:** [Ideas] de
760 todas esas ciencias / MÁS / también nos enseñaron / en aquella
761 época
762 **Leire:** la numeración arábiga
763 **Ernesto:** no [(())]
764 **Profesor:** [TEMAS] de agricultura / la famosa noriaa / acordaros
765 // también nos trajeron la forma de hacer el papel de ellos //
766 cosas que aquí no sabíamos / nos trajeron otra cosa muy
767 importante
768 **Miguel Ángel:** [la numeración]
769 **Leire:** [la [numeración]arábiga]
770 **Profesor:** [laa numeración] / que aún mantenemos / que de hecho

771 se llama numeración arábica // ¿eh? / todo eso nos lo traen ellos
 772 cuando en este país de esas cosas no teníamos mmUcha idea / ¿eh?
 773 / seguimos // (Ariadna)°
 774 **Ariadna:** enumera las principales características del arte árabe y
 775 de la arquitectura árabe / no existían esculturas ni figuras en
 776 el arte árabe / aunque hay excepciones en miniaturas tapices y
 777 cerámicas / se utilizaban ladrillos / mampuestos / eeh yeso madera
 778 [en los edificios]
 779 **Profesor:** [¿cómo has
 780 dicho?]
 781 **Ariadna:** ¿qué?
 782 **Profesor:** ¿que utilizaban qué?
 783 **Ariadna:** eeh en la arquitectura se utilizaban / ladrillos /
 784 mampuestos
 785 **Profesor:** mampostería / mampuestos / ¿has puesto? / anda había
 786 entendido mal puestos / mampostería se llama / venga // sigue
 787 **Ariadna:** yeso madera y los ed- y los edificios estaban muy altos
 788 con abundantes elementos decorativos
 789 **Profesor:** que los edificios / ¿eran?
 790 **Ariadna:** muy altos
 791 **Profesor:** no
 792 **Miguel Ángel:** [eran bajos]
 793 **Varios Alumnos:** [noo]
 794 **Profesor:** erann los edificios eran más bien bajitos / ¿eh? / no
 795 son muy altos
 796 **Alumno:** [no son muy altos]
 797 **Alumna:** [ahh]
 798 **Profesor:** [precisamente] / Ariadna tienes que entenderlo
 799 utilizan materiales que no aguantan mucho el peso por tanto no
 800 pueden poner muchas alturas / normalmente ponen nada más↑ UNA
 801 altura / DOS / no ponen más↓ // y de los ementos- de los
 802 elementoss decorativos no nos has puesto nada / ¿con qué
 803 decoraban los edificios?
 804 **Ariadna:** (con miniaturas)°
 805 **Alumno:** con las (())°
 806 **Alumna:** [miniaturas]
 807 **Profesor:** [no] lo dijimos el otro díaa
 808 {Natalia levanta la mano pero no le da la vez, algunos alumnos
 809 hablan entre ellos en susurro. Raúl contesta y mientras lo hace
 810 levanta la mano, en vez de hacerlo antes de participar}
 811 **Raúl:** con cuadros de vegetataless / plantass y eso
 812 **Profesor:** haciendo / ¿pero qué -qué suelen poner en los edificios
 813 pa' las paredes? lo dije también el otro día en clase
 814 **Varios Alumnos:** eeh
 815 **Miguel Ángel:** ¡ah! [azulejos]
 816 **Leire:** emm [azulejos]
 817 **Profesor:** los a/zu/le/jos / suelen utilizar muchísimo y en esos
 818 azulejos suelen luego ir dibujados / escenas como dice Raúl de
 819 laa vida vegetall→ oo son simplemente figuras geométricas→ /
 820 pero raramente muy raramente / aparecen animales y nunca personas
 821 / solamente como dice Ariadna en algunas miniaturas se ha visto
 822 por hay por algún libro alguna imagen de esas / ¿eh? /
 823 normalmente no / y os dijo el otro día el compañero {refiriéndose
 824 a Mohamed} que hoy día siguen poniendo loss // azulejos↑ / en sus
 825 habitaciones↓ / lo siguen lo siguenn utilizando o sea que no es

826 que fuera una cosaa de la época medieval / ¿eh? / siguen con suu
827 estilo árabe digamos desde siempre manteniendo el mismo estilo
828 **Natalia:** pero / ¿hasta arriba llegan?
829 **Profesor:** sí si en (()) haasta el techo / eso nos lo dijiste /
830 ¿verdad Mohamed? / que lo seguís haciendo en las casas
831 **Mohamed:** sí pero hastaa el techo no
832 **Profesor:** ¿hasta dónde? / ¿hasta esta [altura?]
833 **Mohamed:** [sí]
834 **Profesor:** ¿hasta esa altura más o menos? {señala los azulejos que
835 hay en la clase, de un metro más o menos de altura. Mohamed
836 afirma con la cabeza} yy / en toda la casa
837 **Mohamed:** la cocina hasta el techo
838 **Profesor:** la cocinA hasta el techo / ¿cuarto de baño?
839 **Mohamed:** ¿eh?
840 **Profesor:** el cuarto de baño / en el servicio / ¿también hasta el
841 techo?
842 **Mohamed:** hay algunos que lo hacen hasta ahí
843 **Profesor:** ahí y / ¿el resto? / ¿los dormitorios? más o menos / ¿a
844 esa altura? {Mohamed afirma con la cabeza} y el resto / ¿qué
845 ponéis? / normalmente / ¿pintura→ / papel pintado→ o qué ponéis?
846 / ¿o pintura simplemente?
847 **Mohamed:** si°
848 **Profesor:** no tenéis obligación de usar ningún color concreto?
849 **Mohamed:** nal más que esto
850 **Profesor:** ¿cómo dices?
851 **Mohamed:** quee nada más que esto / asíi
852 **Profesor:** ¿así? / vaale // seguimos
853 **Ariadna:** ¿sigo?
854 **Profesor:** sigue si quieres
855 **Ariadna:** ¿recuerdas por qué se dice que el arte árabe es un arte
856 de síntesis? porque se unieron muchos elementos artísticos
857 **Profesor:** ¿porque?
858 **Ariadna:** SE UniEron muchos elementos artísticos
859 **Profesor:** DE diferENTES estilos // por eso se llama de síntesis
860 cogen de un sItio del Otro / ¿has hecho los deberes Xiao Yün?
861 **Xiao Yün:** no
862 {cara de reprobación del profesor a Xiao Yün, apunta en el
863 cuaderno del profesor que no ha hecho la tarea}
864 **Profesor:** sigue Ariadna
865 **Ariadna:** eh / ¿en qué tres etapas se divide el arte hispanoárabe?
866 la arquitectura califAl / la arquitectura de los reinos de tAifas
867 y la almohAde
868 **Profesor:** correcto
869 **Ariadna:** di cuáles son las construcciones arquitectónicas más
870 importantes de cada una / de la califAl / la mezquita de Córdoba
871 / eeh de los reinos de taifas el palacio de la al- Aljafería yy
872 la Alhambra de Granada y de la almOhade la Giralda y la Torre del
873 Oro
874 **Profesor:** BiEN
875 **Natalia:** (()) ¿la?
876 **Ariadna:** la Giralda
877 **Profesor:** ¿se [acabó?]
878 **Ariadna:** [y la Torre] [del Oro]
879 **Leire:** [yo no se] lo dejo
880 **Profesor:** BIEN (6") copiáis el para recordar de la página 105 y

881 damos por acabado el tema 6 (6")

882 **Miguel Ángel:** ¿lo copiamos ahora?

883 **Profesor:** ssí podéis copiarlo si queréis // eeh entonces quedamos

884 en que yo hablo conn / Mario para que sea el díaa / ¿21? / ¿lo

885 apunto aquí ya?

886 **Ernesto:** sí sí pero / ¿si no puede ser [o algo?]

887 **Profesor:** [si noo] noo puede ser con

888 Mario hablo mañana / y ya mañana mismo os lo digo

889 **Ernesto:** vale

890 (13')

891 {en este intervalo el profesor se da cuenta de la ausencia de

892 Raquel, intercambia algunas palabras con Leire y después le pide

893 que salga a buscarla}

894 **Profesor:** ¿qué le ha pasa'o a ésta que no ha venido?

895 **Teresa:** ¡eso es[tabamos diciendo!]

896 **Profesor:** [¿qué ha ido a hacer?]

897 **Leire:** (()) (seguro)°

898 **Profesor:** mira a ver / ¡no es normal estO!

899 **Ernesto:** (())

900 **Raúl:** (())

901 **Alumna:** (()) y se ha ido all cine

902 **Leire:** {abre la puerta y se la encuentra ahí} (()) pases /

903 estaba ahí {dirigiéndose al profesor}

904 **Ernesto:** sí pero qué habí dicho

905 **Raquel:** noo [yo pensaba que]

906 **Profesor:** [te he dicho que] vayas al servicio y bebas agua [O]

907 **Raquel:** [nOO]

908 **Profesor:** ¡ah que te has pensa'o que te había echa'o de clase!

909 **Raquel:** ¡claro!

910 **Profesor:** ¿para qué madrugaremos panaderos? {Risas de Raquel y

911 Leire} // con la cantidad de hornaza que tenemos por la calle /

912 ¡venga! copiadme eso // y te estarías preguntado / ¿por qué? /

913 ¿no?

914 **Raquel:** digoo

915 **Profesor:** te dije que fueras al servicio / bebieras Aguaa o

916 hicieras algo y luego venías

917 **Raquel:** y yo diciendo / digoo / [¿y esto?]

918 **Profesor:** [ya me ex]trañaba digo ¡no ha

919 vuelto! / a ver si le ha dado un yuyuu aquíi [risas] de todas

920 formas es un mal día hoy / ¿eh? hoy no más (()) un yuyu

921 **Raquel:** ¿por qué?

922 **Profesor:** porque es juEves / mañana viernes que (()) algo

923 escuece // o sea que Raquel ya sabes tú aunque sea un jueves di

924 que sea un lunes

925 **Miguel Ángel:** (())

926 **Profesor:** venga id copiando ell

927 {Amelia le pregunta algo al profesor y éste se acerca a leer su

928 cuaderno}

929 **Amelia:** profe / a mí no me miraste / Sergio {llama al profesor

930 por su nombre}

931 **Profesor:** ¿perdón?

932 **Amelia:** a mí que no me miraste lo de la Alhambra

933 **Profesor:** ¡ah!

934 **Emma:** ¿has puesto nota por lo de la Alhambra?

935 (22")

936 **Profesor:** no sí tú puedes hacer lo que quieras / ¿eh? la promesa

937 ya la hice el otro día sabes que acostumbro a cumplir / ¿eh?
938 **Alumno:** ya
939 (1'28")
940 **Profesor:** copiando el cuadroo (()) Mariana // mira qué bien /
941 pues ahora no molestes / pues estudia / pero no molestes di (())
942 y ya
943 (10")
944 **Miguel Ángel:** ¡hala! ya está
945 {poco a poco van aumentando los murmullos hasta que se da por
946 terminada la clase}

ANEXO VII

INTRODUCTION & CONCLUSIONS (ENGLISH VERSION)

INTRODUCTION

“Racism and xenophobia are fueled, in our talking, by our language, they are fed and they grow not only by our passivity, but, at the same time, by the collaboration of discourse which, in the name of a supposed good sense, it is fear of the otherness which constitutes us”.

(Gabilondo, 1994, p.11 for the Spanish version)

“For we cannot adequately understand ‘man’ as an isolated biological creature, as a bundle of reflexes or a set of instincts, as an ‘intelligible field’ or as a system in and of itself. Whatever else he may be, man is a social and an historical actor who must be understood, if at all, in close and intricate interplay with social and historical structures”.

(Mills, 1959/2000, p. 171 for the Spanish version)

The doctoral research that I present throughout the following pages focuses on the dialectic between “identity” and “otherness”, assuming that these two concepts cannot be observed out of an historical context. This is why this thesis is situated within an educational institution during a specified period of time in order to observe and analyze the dynamics of construction, negotiation, imposition and resistance of identity markers. In this way, from a critical ethnography strategy, and after 5 years of fieldwork (from 2004 to 2009), we have studied the ways in which identity and otherness are involved in the construction of a specific collective identity in a secondary high school in Madrid (Spain), the I.E.S. *Jardines*¹. We have also combined our ethnographic strategy with a genealogical approach that allowed us to explain the historiogenetic key conditions that regulate the studied educational interactions.

This work is inserted into the logic of various research projects where I have been an active participant researcher² and the projects as a whole are all interrelated. The data

¹ Every individual's name appearing in this doctoral research is a pseudonym used to preserve the privacy of teachers and students participating in the study..

² List of research projects supervised by Dr. Luisa Martín Rojo, which comprises the field work corpus of this doctoral thesis and where I have been actively involved: R+D project: *A socio-pragmatic analysis of intercultural communication in education: towards integration in schools* (Code: BFF-2003-04830) from December 2003 to June 2007. From the research group, “Multilingualism, intercultural, inter-group relations, nationalism and communication” (M.I.R.C.O.) two projects were developed to continue and to support the first one: *Intercultural communication and social integration in the context of different national and linguistic policies* (Code: 10.03.13.0012P150/06) from January 1st, 2006 to December 31st, 2007 and *The construction of interethnic relationships at schools in the context of different national and linguistic policies* (Code: 1003130018) from January 1st, 2007 to February 28th, 2008.

There are other research projects that, although I have not been directly involved, have given meaning and sensitivity to my doctoral research as the project titled: *The role of historic discourse in the*

gathered at the I.E.S. *Jardines*, a main focus of this doctoral research, belong to the project named *A Socio-pragmatic Analysis of Intercultural Communication in Education: Towards Integration in Schools*, supervised by Dr. Luisa Martín Rojo. This project provided us with access to four public educational centers in the Madrid region with the aim of studying how the ethnical, linguistic and phenotypical diversity were managed in the classroom. The data produced in these four educational centers, along with its later analysis (Martín Rojo & Mijares, 2007a; Martín Rojo, 2010), allowed us to identify some discursive tendencies that facilitated the possibility of analyzing the meaning of these practices and processes within a wider framework. This is why the interactional-discursive practices appearing in this work will allow us to reflect on the mechanism used by social actors to construct (or constitute) different types of “others” –the immigrant other, the exotic other, the threatening other, the admirable other, the absent other– and they make explicit the citizenship projects promoted by these practices, the significance of which transcend the local educational context where the data for this doctoral research was collected.

The examples considered in this work were taken from a Social Science class in the second-year of secondary school³ during sessions dedicated to the unit “Al-Andalus”. They are samples of a wide range of different school interactions and through them we reflect on the importance of the school as an institution of socialization, where the fight against xenophobia and racism cannot be taken apart from the contents proposed by the educational curriculum and from the way that this curriculum is interactionally updated by teachers and students within the classroom. These reflections also help us to propose ways of participation and the appropriation of alternative discourses that facilitate the creation of local cultures with an inclusive horizon, or, in other words, those discourses that facilitate the understanding of diversity as an *opportunity* rather than as a *problem*.

As we will see, a research project with these features responds to a “grammar of motives”⁴ (Burke, 1945/1969) that will be revealed throughout the work. However, I declare in advance that my interest in understanding the social identification processes, as well as the creation of collective identities, is strongly related to the perspective from where I recognize the role of human and social sciences in the contemporary world. In this sense, I understand

constitution of cultural identities. Social integration and multiculturalism (Code: SEC95-0020-C03-01) from 1995 to 1998; and the sub-project *Identity dynamics and distributed managing of knowledge in learning and socialization cultures* (Code: 8855), as a part of a R+D+R Project from 2004 to 2007 titled: *Action theory, between nature and nurture*, both of them supervised by Dr. Alberto Rosa.

³ The students are 12/13 years old except those who repeated whose age could be up to 15 years old.

⁴ We employ the term “grammar” in a wide and Burkean sense, that is, as a structure or support that arranges and gives sense to the motives of this thesis.

that one of the fundamental commitments of social sciences is to contribute with empirical data and to elaborate theories based on these data that help to understand particular cultural practices as well as the social processes that these practices promote. From this point of view, we understand the contribution of social sciences in the fight against social injustice. Far from being neutral, I understand that every scientific activity is influenced by specific values that respond to the interest of specific groups or institutions in which the social scientist is involved. Regarding this matter, the sociologist Norbert Elias (1983/2002) points out two concepts or bordering tendencies that play a crucial role between social and natural sciences: *involvement* and *detachment*. The difference between them is not based on the presence or absence of values; it is the presence of different levels of involvement and detachment from the object of study and the different methods to approach it, as we will see in Chapter Two of this work. Thus, the scientist, especially the social scientist, does not count on the possibility of escaping from being a member of a society and of a community where he is involved and affected by its problems. For Elias, involvement is not an obstacle, but “it constitutes one of the previous conditions to understand the problem that he must solve as a scientist” (*op. cit.*, p.46).

In this sense, as a member of a community and a particular society, I am deeply affected by its social problems. This is why, despite the exercise of detachment, my observations will be crossed by my moral-values and the commitment to the society I am involved with and from where I elaborate theories about observed phenomena. Therefore, the development of this work has been driven by concerns attributed to the challenges of immigration processes as they relate to educational policies along with its consequences on identity and citizenship, issues I will analyze in depth in Chapters Three and Four.

The consequences of the disproportioned quantity of students with an immigrant origin in public school, in comparison with semi-private (also financed by public subsidies), constitutes one of the main concerns that have motivated the development of this research. These concentrations at schools, as we will see later in this work, do not always fit with the actual demographical composition of the area where the school is located. Therefore, we see many parents with economic resources choosing to enroll their children in semi-private or private schools located in areas far from their residences. This is largely due to their perception of foreign students as those responsible for the declining educational level of the school center. Regarding this matter, there have been cases in which up to 90% of total students enrolled were immigrants in educational centers located in neighborhoods where immigrants comprised less than the 28% of the total population (Patiño-Santos, 2007). These centers have

become what some authors call “Educational Ghettos”, and they end-up realizing the worst expectations of school failure among the population, or in other words, becoming a self-fulfilling prophecy.

The disproportionate concentration of immigrant students must be a cause for concern, especially with respect to the way it is managed. Along the same line, we must also be worried about the perilous association, apparently justified and unquestionable, that likens and compares these immigrant students to problematic students or to those with learning disabilities. The way in which these students are perceived, often results in their placement and categorization into groups with students who have learning difficulties or low performance, a factor that further stigmatizes immigrants and undervalues their own symbolic capital (Martín Rojo & Mijares, 2007a; Martín Rojo, 2010). The lack of recognition of that symbolic capital in current academic programs (Bourdieu, 1985/2008), either caused by their different varieties of Spanish dialects or their specific local knowledge brought from their origin countries, situate us very far from an inclusive educational model. Paradoxically, the current legal educational frameworks structuring educative and citizenship projects in the Madrid region claim inclusion (as we shall see in Chapter Four).

In a similar vein, the approach adopted in this thesis is based on the fact that Spanish schools, despite the last decade of achievements towards a more socially fair system, are still reproducing practices and discourses that contribute to hinder and to make difficult the inclusion of some students, especially ethnic minorities, from local or foreign origin. In particular, the essential problem motivating this thesis, responds to my conviction that behind these educational programs, specifically in the teaching of historical content, there exists identity policies that regulate the production and consumption of symbolic and identity discourses. As we shall see in the present thesis, these policies can cause “perverse” effects in the conformation of a collective identity, one in which everyone takes up equal conditions regardless of their ethnic-national origin. In this sense, and following the concepts proposed by Anthony Smith (1986), we are committed to a citizenship model based on “civic criteria” (Grad & Martín Rojo, 2003), whose conception is dynamic, and at the same time, admits the mutual transformation of the local and foreign elements as a fundamental necessity of intercultural interaction.

In the following lines, aiming to situate our work theoretically, we will focus on some of the main criteria that have guided our gaze in the elaboration of this doctoral thesis.

Theoretical Background

As is evident in this Introduction, along with Chapter One of this work, we have chosen a trans-disciplinary approach combining various perspectives and traditions from Psychology, Sociology and Anthropology in order to account for the multiple issues included in this thesis. This is why, despite the fact that our starting formation was within the tradition of Cultural Psychology (Cole, 1996/1999; Bruner, 1990/2002; Valsiner, 2004; Valsiner & Rosa, 2007), we have linked our project to other bordering traditions such as interactional sociolinguistic ethnography (Goffman, 1981; Gumperz, 1988; Heller, 1999/2006; Martín Rojo, 2010), the sociology of “Everyday life” or micro-sociologies (Goffman, 1971; 1981; Sacks, 1992), school ethnography (Willis, 1978; Mehan, 1979; Yon, 2000; Wortham, 2006; Martín Rojo & Mijares, 2007a), as well as contributions from postcolonial studies (Asad, 1973; Said, 1978; Appadurai, 1996/2001; Willinsky, 1998). All these traditions share a common vision of language as a form of action and not as a mere reflection or representation of the world. They are also under the influence of a changing process known as the “linguistic turn” that took place within the sphere of human and social sciences during the last decades of the twentieth century (Rorty, 1967/1990; Palti, 1998; Ibáñez, 2003). This change made possible a research perspective focused on the uses of language, their consequences or their social effects, as well as the problematization of the contexts of emergence and reception of discourses. In other words, this new focus centered on language’s negotiation through social interaction and through the analysis of ideological frameworks where these discourses make sense (Foucault, 1968/2001; 1969/1978; Giddens, 1984; Martín Rojo, 2001; Heller, 2001).

Discourse studies are the other key antecedents that place this thesis within a complex theoretical map (for example, Wetherell & Potter, 1992; Chouliaraki & Fairclough, 1999; Martín Rojo, 2001; Wodak & Meyer, 2001; Fairclough, 2003; Blommaert, 2005). The notion of discourse, which we will use throughout this doctoral research, goes beyond their textual-linguistic conception to be understood as a social practice. Consequently, we shift our focus to social practices, socio-material and institutional, that produce, claim, disseminate and make possible a particular discourse (Foucault, 1969/1978; Fairclough & Wodak, 1997; Martín Rojo, 2001; Blanco, 2002). Within this tradition, we emphasize critical discourse analysis, a school of thought that deeply informs the thesis of this work. This approach aims to deconstruct those discourses, socially legitimized and considered as “normal” by the institutions (Foucault, 1970/1983; Wodak & Meyer, 2001; Fairclough, 2003; Blommaert, 2005), in order to explore

their social effects and to intervene in their production, dissemination and reception (Martín Rojo, 2001; 2010).

It is important to note that this thesis is situated within three main thematic areas: (1) Identity and History studies; (2) Education and Immigration studies; and (3) Ethnicity and Nationalism studies. Although we will consider these issues in detail in the body of this work, we provide a brief, panoramic view of the theoretical background that serves as the basis for our research, as well as the way we have managed key concepts.

As we shall see in Chapter Three, we use the concept of “identity” as a dynamic resource that people “use”, “do” or “claim” (Grad & Martín Rojo, 2008), moving away therefore, from the static and essentialist vision of identity as something that people “are” or “have”. In this way, we have focused on its procedural and contextualized aspect (Goffman, 1981; De Fina, Schiffrin & Bamberg 2006), always incorporating “otherness” understood as the necessary and inevitable other side of identity (Barth, 1969/1976; Bakhtin, 2000; Alejos, 2006) and taking the artifacts and the socio-cultural dispositions that make it possible (Penuel & Wertsch, 1995; Bruner, 1990/2002; Blanco, Rosa & Travieso, 2003).

Regarding the concept of “history”, the work of Danto (1989); Rosa, Huertas & Blanco, (1996); Rosa, Bellelli & Barkhurst (2000); Blanco (2002); Castro & Blanco (2006); Carretero, Rosa & Gonzalez (2006) and Carretero (2007) form, among others, the collective theoretical foundation of our work. From the framework proposed by these authors, history is understood as a kind of institutionalized collective memory that takes the form of a narrative, articulated in a specified present and with future purposes. It also claims the plural nature of both its object and its construction (Vezzetti, 2007; Rose, 1998). Because of it, and emphasizing its plural nature, we will talk about histories made up of narrations that, assuming the polyphonic metaphor proposed by Bakhtin through the voice of Voloshinov (1992), would be traversed by countless voices interpreted according to the identity objectives of a particular present and regarding certain idea of future. Thus, we understand that if we want to study the historical narratives we must focus, not only on the analysis of the content, but as suggested by Hyden White (1987/1992), also on the form through which the content acquires meaning (Brescó, 2010). We will focus either on all that which is emphasized or, on the contrary, all that which is attenuated or obliterated, as well as on all those linguistic, literary and interactional resources through which the particular plot is being shaped by the social actors who participate in it. As we said before, this theoretical position drives us to the study of what happens in the “local spaces” in a specify time scale (Blommaert, Collins & Slembrouck, 2004; Wortham, 2006), and not forgetting the socio-historical framework through which actions and practices are possible and acquire specific cultural meanings.

We would especially like to emphasize the research related to the compulsory teaching of History along with the analysis of the textbooks that are used for that purpose (see, among others, Loewen, 1996; Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998; Grupo Cronos, 1998; Porat, 2004; Carretero 2007; Morales & Lischinsky, 2008; Araújo & Rodríguez Maeso, 2011). The relevance of both lines of research for this thesis is related to the role that historical artifacts play in the construction of a collective identity (Blanco & Rosa, 1997; Castro & Blanco, 2006; Brescó & Rasskin, 2006; Brescó, 2010). In this sense, and under the influence of postcolonial studies, there is a debate today over the contents that should be present in a history curriculum and the form this curriculum should take. Far from being neutral, the curricula respond to ideological interests and always point to specific identity projects (Torres, 1991/2003; Hall, 1992; Willinsky, 1998). As we mentioned before, much of the analysis that we present in this thesis are focused on the Social Science classes of second year students in a secondary school. Its interest, related to the objectives of this doctoral research, is based on the identity implications of the different topics addressed in the classroom, how they are treated by the teacher and the influence of the demographic composition of the students, in particular, because of the national origin of one of them (in this case, Moroccan)

The analysis that we will unfold in Chapter Seven corresponds to five sessions related to the Social Sciences class where they discussed the unit called “Al-Andalus”, the name by which the Iberian Peninsula was known during eight centuries (711-1492) under the government of different Muslim dynasties (Almohads, Almohavids, Nazari). Al-Andalus, and specifically, what has been called “La Reconquista” (“The Re-conquest”) is one of the milestones of Spanish historiography that contributed to spreading the feelings of a shared past and of belonging to the same imagined community (Anderson, 1993; Rasskin, 2012). However, there are current historiographical positions that problematize the origin of what has been known as “Reconquista Cristiana” (“Christian Re-conquest”), emphasizing the defense of freedom by the northern villages in the Iberian Peninsula (Vigil & Barbero, 1964; Valdeón, 1998), as opposed to the Spanish nationalist versions that stress the religious struggle between Christians and Muslims (Álvarez Junco, 2001). As we shall see in Chapter Six, the textbook that we have analyzed echoes this historiographical debate and presents an ambiguous identity proposition that will be unraveled in the chapter. Also, in the interactional analysis of the classroom, presented in Chapter Seven, we will show how the presence of Mohamed (Muslim student from Morocco) intensifies this identity tension and generates processes of alterization that we will discuss throughout the chapter. This discussion will allow us to reflect on the wide range of models of collective identity emerging from these classes.

We should remark that in the last few years the school has been one of the most intriguing scenarios with respect to the emerging migration phenomenon. In this sense, schools are seen as an institutional space for training new citizens that must guarantee both the functioning of the State as well as the continuity of a particular national project (Castro & Rasskin, in press). With regard to classic works in education that share and reflect the focus, interest and sensitivity of this doctoral thesis, we cite both the *Pedagogy of the Oppressed* (Freire, 1970) and *The Reproduction: Elements for a Theory of Teaching System* (Bourdieu & Passeron, 1977). The first (Freire, 1970), although focused on the Popular Culture Movement, is highlighted here for its commitment to understanding education as a process of exchange and not as an imposition. The second (Bourdieu & Passeron, 1977) is mentioned for its lucid reflection on the reproduction of societal order through educational and institutional structures. As far as other studies are concerned and related to ethnographies conducted in educational institutions, we are greatly informed by the works of Willis, (1978); Mehan, (1979); Goodwin (1990); Heller, (1999/2006); Yon (2000); Heller & Martin-Jones (2001); Wortham (2006); Martín Rojo & Mijares (2007a); Martín Rojo (2010). Moreover, regarding the challenges associated with the presence of immigrant students, it is remarkable to note the ongoing debate that exists over the advantages and disadvantages of different theories, ideologies and educational models. For example, there are highly contested disputes over so-called *Intercultural* and *Integrative* Education versus *Assimilationist* and *Multicultural* models (Martín Rojo, 2004), specifics on which we will be reflecting in Chapters Four and Five, and about *Inclusive education* (Ainscow, 2001; Echeita, 2008).

Finally, with respect to ethnicity and nationalism studies, we focus mainly on the field of Anthropology to consider the work developed by Barth (1969/1976) and Eriksen (2002). Similarly, we can also see the contributions of Smith (1986) and Anderson (1993) as relevant, since both articulated many of the current debates about national identities: the first by making visible the ethnic component of some nationalisms, and the second because it highlights the constructed, and in some cases mythological, nature of communities (Grad & Martín Rojo, 2003). Currently, and partly because of processes promoted by the rising migration movement, concepts like “race” or “ethnicity” are being reviewed in different fields related to the construction of a collective identity. All these debates converge in our central thesis and we hope to expand on them through the research we present in the following pages.

Structure of the Thesis

Part I, entitled "**A transdisciplinary proposal for the study of identity and alterization processes in school**", consists of the first three chapters (One, Two and Three). Here, we present the theoretical-methodological and conceptual framework that guides our research and from which we derive our reflections.

Part II, entitled "**Historiogenetic conditions for the emergence of identity and alterization processes in school**", consists of the following three chapters (Four, Five and Six). In this part we will analyze some laws and regulations (international, national and regional) linking immigration and education, especially those measures proposed by the Madrid Regional Government related to the attention to cultural diversity in existence during the development of our fieldwork (Chapter Four) and its development in the *Jardines* High School (Chapter Five). It also explores the mediating role of the textbook used in the observed Social Science classes (Chapter Six).

Part III, entitled "**Microgenetic conditions for the emergence of identity and alterization processes in school**", corresponds to Chapter Seven, in which we will analyze the classroom interactions during the Social Sciences sessions. It will link this analysis to reflections on the teaching of history and the construction of identity showed in previous chapters.

Finally, we will close this thesis with a final section entitled "**Conclusions**" where we summarize the achievements and limitations of our work, the methodological strategy employed, as well as the meaning of the efforts made along the way. In parallel, we will be presenting proposals and indicating future lines of research to give continuity to this work.

CONCLUSIONS

"Education, as free or very decorative as it may seem or be presented, provides skills, ways of thinking, feeling and talking that you can use to buy 'distinctions' in the 'institutionalized market' of a society. In this sense (...) education is never neutral, never without social and economic consequences".

(Bruner, 1997, p. 43 for the Spanish version)

"Social institutions (...) by the mere fact of being there, are systematically naturalized and deprived of their historicity, so as to perpetuate the lowest non-problematization, as if it were unquestionable realities. A first way to challenge the naturalization of institutions is to forward them to history, consider them linked to a specific social space and to a specific time, that is to say, raising questions about its genesis and its logic of operation, about the factors that led to their changes, to account for the reasons for its survival to the present. The genealogy begins with the enrollment in the history of social institutions that are usually taken as if they were transhistorical".

(Álvarez-Uriá, 2008, p 8 for the Spanish version)

"Discourse in the service of power is ever relevant when dealing with "history" across this range of media, time frames and institutional contexts. The history of nations, of people, of groups is not a given fact but is constantly discursively constructed anew, in schoolbooks, in the media, by politicians in their commemorative speeches at important events, by administrators, and by laypeople relating their own life-stories.

Power comes visibly into play as soon as the various narratives of the past are confronted with each other and elites select one of the competing narratives and naturalise it as the 'past' (what 'really' happened)".

(Martin & Wodak, 2003, p.8)

"(...) If any story ever had the ability to get us out of stupidity, lethargy, identity stupor, pain or cruelty, it was because it competed with other alternative stories that someone got them to us in some way. The wounds that are inflicted on us by stories can only be healed with other stories".

(Castro & Blanco, 2006, pp.245-246 for the Spanish version)

In this last section we will summarize the achievements and limitations of this doctoral dissertation, the methodological strategy developed and the meaning of the efforts made along this journey. In parallel, we will be presenting proposals and pointing out new research strands for continuing with this work. Our aim with this thesis is to contribute to the re-

thinking of the way in which identities are constructed in three areas: legal and normative regulations, textbooks and educational centers. In this sense, we think that becoming aware of the way in which social actors participate in identity practices and its potential consequences is, in and of itself, transformative. Thus, we aim to guide the transformation of educational and publishing policies, as well as the discursive-interactional practices that, under the innocent appearance, as Berger and Luckman (1968/2001) would have said about everyday life, occur within the classroom.

As we warned at the beginning of this work, it is not about blaming and demonizing legislators, authors and editors of textbooks, directors, teachers and school counselors. It is about making visible the excluding social practices –many of them discursive– related to identity production that, generally, remain hidden, banal or naturalized as if they were the only possibilities. Although becoming aware of these practices does not generate spontaneous changes, from our theoretical position we contend that this awareness establishes the minimum conditions to start transforming them (Martín Rojo, 2001; Blanco, 2002).

We started this journey pointing out the need of keeping the balance between involvement and detachment (Elias, 2002) in order to face any research process. We also defended a particular way of life, that of taking up position close to the practical philosophy of Nietzsche, Hegel and Marx (Hadot, 2006). In this sense, we have distanced ourselves from our initial goal with the aim of being rigorous without losing track of the fact that our ethical, social and political commitments cannot be dissociated from our epistemic compromise. As we have seen along this thesis, our commitments point towards a disciplinary, methodological and theoretical horizon that we will make explicit again in the following lines.

As said by Florentino Blanco (2002), our gaze is oriented towards an “anthropology of action” (*antropología de la acción*) (p.224) and takes human action and their practices as its object of study. It is assumed that to account for the complexity of human phenomena, it must be addressed in multiple levels of determination; therefore, it cannot be accomplished from a single theoretical or methodological perspective (Bruner, 1990/2002; Boesch, 1991; Blanco, 2002). Consequently, we assume a willingness to overcome the artificial boundaries of disciplines to seek an attitude of dialogue between traditions from different fields of knowledge. Cultural psychology seems to be walking towards the very same horizon (Jahoda, 1995; Cole, 1996; Valsiner & Rosa, 2007). Nevertheless, there still exist certain unresolved issues that, in our opinion, make cultural psychology contradictory, as we could infer from the very name of this approach. Thus, we believe that the use of generic terms such as “cultural studies” would be more appropriate to avoid the contradiction generated by prioritizing a

particular discipline (Psychology in this case). Along the same lines, we have excluded the use of the concept “multidisciplinary” because we understand that the perspective we advocate in this thesis does not attempt to juxtapose theories, but rather it integrates and appropriates them. Therefore, during the course of this doctoral research, we continually preferred to talk about a trans-disciplinary approach instead of exclusively appealing to cultural psychology even though we feel indebted to it.

Despite our efforts at integration in this thesis, we are aware of particular limitations. In this regard, we have not dealt, in all its complexity, with the relation between the biological and cultural dimensions of human beings. In Chapter One, we noted the need of highlighting this debate in order to dialogue with other disciplines that, in principle (although this is debatable), seem to have a lower attachment to cultural aspects. We think an open attitude (not subordination) to natural sciences is crucial (Blanco, 2002) if we want to prevent knowledge from becoming, in a rather absurd and arbitrary way, parceled areas of “restricted access”. In Chapter Three, we have cautiously included the biological dimension in our different reflections about identity construction and the vital moments when students find themselves to be protagonists of this ethnography; however, we realize that this is an issue we must think more carefully about in future work.

Assuming this limitation, the position we defend in this thesis is clear: individual action cannot be understood in isolation but must be considered under the logic of socio-historical and cultural mediation that makes it possible and gives it meaning (Boesch, 1987/2007; Wertsch, 1993; Blanco, 2003; Rodríguez-Ayuso & Blanco, 2012). The dynamic of these disciplinary retreats, whether psychologies, sociologies, anthropologies and other sciences, can only respond to political and economical interests and not to real boundaries imposed by the objects of study. In this sense, all that which is constituted as our object of study –identity, discourse– also has a history that must be taken into account (Danzinger, 1997; Rose, 1998). Therefore, if we want to understand the activity unfolded by human beings in a specified context, we have to bear in mind the words of Wright Mills (1959/2000) regarding their historic nature and their “close and intricate relationship with social and historic structures” (p.171) or, as said by Bakhtin (1989), their association with a particular *chronotope*.

In this thesis, the focus of our research is the production of identities and otherness within a public high school managed by the Madrid Regional Government with public funds. To accomplish this, as explained in Chapter Two, we conducted a critical ethnography, thus granting us the collection of real-time data that we subsequently identified through a

microgenetic level of analysis. Simultaneously, we have extended this strategy by adopting a genealogical approach to account for the historiogenetic conditions which regulate the interactions in the classroom that have formed the core of our analysis (Boesch, 1991; 1993/2002; Blanco, 2001; 2002). Potentially motivated by “the fascination of excess” (Blanco, 2001, p.229), we have taken the risk of using both strategies with the sole objective of addressing our research with the maximum complexity possible. Although this methodological decision has slowed down the process of task definition and how to do it, we reckon, however, that it brings a new and enriched vision to traditional school ethnography. In this regard, as indicated by Álvarez-Uría in the introduction to this final section, linking the themes raised in our research to a specific time and social space made possible not only a contextualized interpretation but also allowed for their *de-naturalization* or, in Foucauldian terms, for their *problematization* (Foucault, 1969/1978; Martín Rojo, 2001; Álvarez-Uría, 2008).

As we have argued during this thesis, the local nature of our research responds to an epistemic position that tries to recover and to reclaim the contingent meaning – historical and cultural – in human practices and actions (Bruner, 1990/2002; Blanco, 2002). To be consistent with this view, the way we approach our research problem has always followed the logic of qualitative methodology work (López, Blanco, Scandroglio & Rasskin, 2010). Nevertheless, this position allows us the possibility of appealing to historical or macrosocial processes which go beyond the specific situations we analyzed. The tension between the local character (ideographic) of this research and the universal vocation (nomological) of all kinds of regulated knowledge appears here quite clear. To solve this tension, we have assumed that under certain conditions the reflections aroused from our analysis could be applied to similar contexts and situations. Thus, despite having studied a particular case, the scope of our work aims to enable other ways of thinking that point to alternative ways of doing. Consequently, our goal is to guide future interventions, mainly in the fields of education and publishing contexts, and to inform the development of culturally and historically sensitive legal requirements that determine and intervene in those contexts.

Through a genealogical approach, complementary to our ethnographic strategy, we sought to go beyond the local situation (or microgenetic level) by analyzing the historical and legal-regulatory conditions of possibility that emerge from a certain historiogenetic course and give meaning to the present site of our fieldwork. Thus, as we have shown in the preceding chapters, discursive-interactional practices, observed and analyzed from the sessions on the unit entitled “Al-Andalus”, are regulated by rules and laws that structure the activities and define what should be considered “normal” or “problematic”, “integrative” or “inclusive”. We

have also shown how the didactic materials used in class (the textbook) mediate the discursive-interactional practices related to the processes of identification and alterization analyzed.

As we anticipated, we focused on understanding the mechanisms through which social actors of a specific context construct, interactional and discursively, the “other(s)”. Compulsory education in history, as we saw during the Social Science class that we analyzed, constitutes a key setting in our understanding not only of how the collective identity is constructed, but also how different citizenship models emerge from the management of diversity within the classroom. In this sense, in Chapter Three we talked about the central role that compulsory education in history had in the creation of the Nation-States and we pointed to the identitarian implications of the different “styles” of historical thinking in their conservative (static) and critical-progressive (dynamic) extremes. From this first perspective, history is understood as an objective fact, and therefore, the existence of one, unique “story”, a History with capital letters, is accepted and its aim is a monolithic conception of identity and culture undisturbed by the passage of time. From the second perspective, however, it is assumed that elaborating a “history” not subjected to current interest and future plans (Rosa, 1993; Blanco & Rosa, 1997; Rosa, Huertas & Blanco, 1996; Castro & Blanco, 2006) is impossible. Therefore, it requires an awareness of its own mechanisms of production to allow the acceptance of other “stories” and thus enable the conception of identity and culture in a dynamic way. As we will argue in the following pages, we think this last dynamic option is the only perspective that permits a civic citizenship project that incorporates cultural diversity as enrichment and not as threat.

In Chapters Six and Seven, we saw how the identified “styles” of historical thinking are materialized in the textbook and in the Social Science class, respectively, based on their characterizations of Al-Andalus. At the beginning of this thesis we noted that this conjunction of time and space, this *chronotope*, focused principally in the period of “La Reconquista” (Reconquest) as a myth (Boesch, 1987/2007; 1991)¹, represents one of the biggest milestones in

¹ Boesch makes reference to the impact of culture in human action through the use of two concepts: “Myths” and “Fantams”. Myths are the collective regulators of human action and they have relation with rules and norms, behavioral basic guides that are transmitted to social groups. On the other hand, Fantasms are private regulators of action.

Spanish historiography. It must be remarked that this myth fosters the awareness of a shared past among the Spanish, and thus enables the construction of a shared sense of belonging to a particular imagined community (Anderson, 1993). At the same time, although not treated in depth in this thesis, it should be noted that the symbolic dimension (as well as the mythological) of Al-Andalus, also shapes the Arab collective imagination from romantic nostalgia, pointing to a past greatness that should be recovered. In this regard, Martínez (2010) suggests that Al-Andalus is a unique blend of identity and otherness, literally an "alter-identity" (p.199) that, at the same time, binds and separates the Christian West and the Arab-Islam.

Upon analysis of the textbook used in the Social Science class, we found an ambiguous identitarian proposal. Even though the book recognizes the importance of Al-Andalus to understanding some of the features of the current Spanish state, it is simultaneously inferred as being related to an historical stage with "others" as main characters. Thus, through discursive strategies of demarcation and rejection (van Dijk, 2003; Martín Rojo, 2006), that involve alienation and estrangement in relation to the Muslim community, as well as point out negative lexical elections from war-related metaphors (Lakoff & Johnson, 1986/2007), two types of "other" are constructed in the textbook. On the one hand, what we have called the "*exotic-admirable-other*" in this thesis, brought on an important artistic heritage and spawned the transmission of critical philosophical and scientific knowledge for the development of the country. The results are positive alterization processes in the sense that, in this case, the other is considered enriching. On the other hand, we have the "*exotic-threatening-other*" identified with a religion apparently alien to Christianity and with certain customs deemed unacceptable in a democratic system. This, on the contrary, promotes exclusive or antagonistic alterization processes that mark clear boundaries regarding this group and promote its separation and even rejection.

The religious approach, as we have shown in Chapter Six, is the main axis through which the identitarian proposal in the textbook is articulated. The three great monotheistic religions – Islam, Christianity and Judaism – appear to different degrees and are treated unequally. Once again we find a mixed message: first, the book promotes an image of harmonious coexistence giving an exemplary model in the *Toledo School of Translators* and avoids the complexities of social relationship among these groups and their evolution over time, associated with questions of power and domination about which, apparently, there is no need for elaborating (Apple, 1979/1986; Araújo & Rodríguez Maeso, 2011). In addition to this, on the other hand, special emphasis is paid to the contrast between "Muslim" and "Christian"

collectives through using metaphors of war, of discursive resources of division, of superiority markers and of mitigation resources (van Dijk, 2003) in order to make reference, in this last case, to negative aspects of the Christian collective². Likewise, we have observed that allusions to the Jewish collective barely appear, thus contributing to the production of a new type of “other” that, by omission, appears not to play any role in the construction of the Spanish collective identity, and that, in this thesis, we have classified as the “other-absent”.

After a deep analysis of the textbook, we can affirm that it does not facilitate any awareness regarding the mechanisms of production of historical knowledge itself. In fact, we have not seen the inclusion of different perspectives that could possibly encourage a critical consumption of historical contents. In this regard, and in relation to the historical theme of focus, Al-Andalus, we would like to provide an example of best practices through one of the educational proposals developed by Grupo Cronos (1998). For example, among the contents that these authors offer, we encountered a section entitled “*Origins and interpretation of <<La Reconquista>> (The Re-Conquest)*” in which they suggested the use of pedagogical materials such as the following: a “wall map; texts of Christian and Muslim chronicles; a map of military advances; the *Poem of Fernán Gonzalez*³ and *Songs of Rodrigo*⁴”. They also highlight the need for a “historiographical discussion, and contradictory resources analysis” (pp. 64-65). Although this proposal was developed in the 1970s, we believe that it sought a critical consumption of history that in spite of the passage of time is still valid today. In our opinion, the plurality that is derived from this manner of understanding and teaching history facilitates the problematization of its visual and textual elements, and their subsequent use in the classroom creates favorable conditions for building collective identities that are more complex, more dynamic, and less Eurocentric (Araújo & Rodríguez Maeso, 2011).

² For example, when the weakness of the Visigoths is emphasized to explain and justify the speed at which Muslims quickly controlled the majority of the Iberian Peninsula, they omit the Visigoth’s belonging to the Christian collectivity in order to avoid the negative effects of that valuation.

³ The *Poema de Fernán González* was written during the Middle Ages. It forms part of the *Mester de Clerecía* and it narrates, in an epic way, the deeds of Fernán González, Count of Castile, extolling his campaigns against Muslims and the Kingdom of Navarre.

⁴ The *Poem of the Cid* or *El Cantar de Mio Cid* (The Song of my Cid) is the oldest epic poem in existence from Castile. From an anonymous author, it was composed circa 1360 and it narrates the deeds of Rodrigo Díaz de Vivar’s knight, a Castilian medieval hero.

Along the same lines, the analysis in Chapter Seven of the Social Science classes demonstrates how the objective of these sessions was designed to produce sanctioned responses as the “correct” ones instead of promoting reflective and critical knowledge generation. Thus, in no moment did we observe metaprocess elicitations through which in pedagogical contexts aim to promote student reflection on the processes by which they choose a particular response (Mehan, 1979; Cazden, 1988/2001). In line with what we discussed during the analysis of the classes, alternative readings to the textbook were not promoted because, according to informal interviews with teachers, students “disperse” and it was “very difficult to bring them back again” (Field Notes from 10/25/04). Given these conditions, and with the framing of Freire’s “banking” concept of education (1970/2000), students can only aspire to be good reproducers of the publishers’ previously designed materials (textbooks) and chosen by members of the subject department, all of which serve to accommodate and reinforce the dominant knowledge.

The lack of reflection on how contents were elaborated, selected and formalized, either in the textbook or in classroom interaction, both corresponding to the Social Science class, bring us to re-consider the distance between “Academical history” or official historiography and “School history” (Rosa, Huertas & Blanco, 1996; Carretero, 2007). As we already commented in Chapter Three, this “School history” is presented as a version of history adapted to the school age of students. These adaptations, or “didactic transpositions” according to Chevallard (1991), sometimes offer mistaken versions that are very far from the complexity of historical processes they want to explain. As an example of this affirmation, we see that the lexical choices made by the teacher throughout the unit of “Al-Andalus”, although seeming to play a role in getting closer to the students’ reality, they promote an extremely distorted version of history that undoubtedly affects identity construction. We observed the teacher using concepts like “Spain” instead of “Iberian Peninsula” or positioning the Visigoths at the same level of the Spaniards and establishing a sense of continuity between those who fought against the Muslims and Spanish people today. All together, these mechanisms transmit a distancing message that could lead to rejection. It is important to remember that the role of compulsory education in History, from its origins in the nineteenth century and the creation of Nation-States, was always oriented to the construction of a collective identity, making it possible for the individual history of each person to be located within a broader framework, all the while achieving social cohesion and a deep attachment among the people who identify with the same (Anderson, 1993; Eriksen, 2002; Castro & Blanco, 2006).

The diverse origins of students we find today in the Compulsory Spanish Educational system proposes a new and very interesting challenge for education, especially within the subjects of Social Sciences and History. After observing that there is still a long way to go before we work from these other perspectives, these other voices, when it is time to establish the minimum content of these subjects, we ask ourselves whether this is due to an issue related to viability, as indicated by the Social Sciences teacher, or if it is an ideological issue. For us, the answer is undoubtedly related to the second option. We consider it to be the model of education and the model of citizenship chosen by the Public Administration – Ministry of Education and the Regional Councils of each Provincial Government – and by each educational center. In the analysis presented in Chapters Four and Five, on the normative and legal regulations related to immigration and education, we noted that under an apparently integrative and sometimes inclusive rhetoric, they promoted measures that responded to a philosophy of assimilation (Martín Rojo, 2003; Martín Rojo & Mijares, 2007a). That is to say, the social capital brought to the country by immigrant students and other minorities, is only considered valuable in few occasions and in a very anecdotic way. This situation converts immigrant students into “perpetual guests” at “reception societies”, something that is counterproductive to social cohesion according to studies developed by Hervik about Danish neo-racism (2004; cited in Holland & Lachicotte, 2007, pp. 125-26).

What is the role of schools in this new multicultural scenario? Does it seek, paraphrasing Carretero & Krieger (2004), “to forge patriots” or “to form “citizens”? The first option can only appeal to a unique identity or, in terms of Anthony Smith (1986), “ethnic identity”, stable across time, throughout a “History” in capital letters, in which immigrant voices are absent, understanding that they have nothing to offer or to add to the official historical narrative. They must, therefore, be assimilated to the dominant historical and cultural backgrounds to which the majority of the immigrant students have no possibilities of creating bonds of identification. The most illustrative case we analyzed of this thesis is that of Mohammed. For him, he is only allowed to participate in “School Hystory” through the permanent role of representing otherness, a “distant-other”, sometimes admired, sometimes rejected, that is excluded from the general identity narrative (Terrén, 2004). We remember, for example, how the teacher appealed to an external authority, in this case the Royal Spanish Language Academy (line 152) in order to legitimize the imposition of the ethnic category “Berber” over Mohamed, previously resisted by this same student (line 150):

Translated Fragment (in English):

143 **Teacher:** people / from / North / Africa / when we talk about Berbers we are talking
 144 about inhabitants FROM / Morocco / Mauritania / Tunisia / Algiers/ Algeria / those
 145 northern countries / they are called Berbers / this is not an insult / that's its name /
 146 they are called like that / that means if someone from North Africa would be called
 147 Berber / IT'S their name / what happens is that nowadays I don't know how would you
 148 take it / how would you all take it / Mohamed? / if someone would call you Berber? /
 149 would you all take it as an insult?
 150 **Mohamed:** ((yes em Bereber no))
 151 **Teacher:** you all never use it? / you all? / no! well in Spanish it is the name
 152 used according to the Real Academia {to refer to} all inhabitants from North Africa /
 153 that we call Magreb / those countries / are called Berbers and LATER it says that
 154 there were few ARABS // why now this distinction between berBER
 155 and Arab? / return to the map we had prior to / to sect- no! from theme 1 (4")
 156 {students turn pages} let's see if this is clear to you (3") page

Original Fragment (in Spanish):

143 **Profesor:** las personas / que están / en el norte / de África / cuando hablamos de
 144 bereBER estamos hablando de los habitantes DE / Marruecos→ / Mauritania→ /
 145 Túnez→ / Argel→ / Argelia→ / estos países del norte / se les llama bereberes /
 146 no es ningún insulto / es que es su nombre / se llaman así o sea que si alguien del norte
 147 de África le d- le llamaran bereber→ / ES su nombre→ / lo que pasa que hoy día no sé
 148 cómo lo tomarías / ¿cómo lo tomaríais eso / Mohamed? / ¿si alguien te dijera
 149 bereber→? / ¿lo tomaríais como un insulto?
 150 **Mohamed:** ((si em bereber no))
 151 **Profesor:** ¿no lo usáis nunca? / ¿vosotros? / ¡no! bueno pues en castellano es el nombre
 152 que se usa digamos según la Real Academia todos los habitantes del norte de África /
 153 eso que llamamos el Magreb / esos países / se les llama bereberes / y LUEGO nos dice
 154 que es que ÁRABES había pocos // ¿por qué ahora esta distinción entre bereBER y
 155 árabe? / volved al mapa ese que teníamos antes dee // del apart- ¡no! deel tema 1 (4")
 156 {pasan hojas} a ver si esto os queda claro (3") página

On the other hand, the second option ("to form citizens") appeals to an identity that is created and negotiated in interaction with others and, therefore, dynamic and changing over the time. According to Smith's terms, we would be talking about an identity based on "civic" elements, enabling a feeling of belonging and identification for newcomers. Our proposal, congruent with our way of understanding identity, requires the creation of inclusive models of mutual transformation that emphasize the mechanisms of knowledge production in place of reifying grand narratives.

New questions are raised in the face of this panorama, relating, for example, to the age of students at which point they understand the complex construction of the historical narrative. Beginning at what age can we start to work with a critical conception of (the)

history(ies)? In the same way, new research lines are opened in relation to a structured pedagogical intervention through inclusive models and about the training History and Social Sciences teachers currently receive. These teachers, as in the case of the teacher whose practices we have analyzed in this dissertation, do the best they can in the face of a new and complex panorama for the country. In spite of the political and economic horizon of these recent times seemingly distancing ourselves from these objectives, our social and ethical compromise keeps us firmly willing to continue with this line of research with the goal of finding and developing situated solutions that make diversity one of the principal characteristics in all processes of collective identity construction in an undoubtedly multicultural world. In this sense, there is still much work to do. Thinking not only of designing didactical strategies which enable other forms of dealing with identity, but also in the design of ethical strategies that assume distinct ways of conceiving classroom relations, understood as an example of the relations we would like to have, as citizens, outside of school. The fact of the matter is, the creation of a more equitable society hangs in the balance.

Diseño e imágenes de la portada y contraportada:

Detalle grabado (portada): “La Ronda”

Escultura (contraportada): “La Maestra”

Abel Rasskin®

Rivas-Vaciamadrid, 2012